

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES
FILIÈRE DE FRANÇAIS**



**Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de
Doctorat
Option : Didactique**

**Apprentissage de la production écrite : Vers une
adaptation de la progression thématique**

Sous la direction de :
Pr DAKHIA Abdelouahab

Présentée par :
SEGHIOUR Mounira

Devant les membres :

Président	GUAOUAOUA Manaa	professeur	université de Batna
Rapporteur	Dakhia Abdelouahab	Professeur	université de Biskra
Examineur	Bahloul Noureddine	M .C .A	Université de Guelma
Examineur	Faid Salah M	M .C .A	Université de M'sila
Examineur	Femmam Chafika	M .C .A	université de Biskra
Examineur	Mekhneche MOHAMED	M .C .A	université de Biskra

Année Universitaire : 2017/2018

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES
FILIÈRE DE FRANÇAIS**



**Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat
Option : Didactique**

**Apprentissage de la production écrite : Vers une
adaptation de la progression thématique.**

Sous la direction de :
Pr DAKHIA Abdelouahab

Présentée par :
SEGHIOUR Mounira

Devant les membres :

Président	GUAOUAOUA Manaa	professeur	université de Batna
Rapporteur	Dakhia Abdelouahab	Professeur	université de Biskra
Examineur	Bahloul Noureddine	M .C .A	Université de Guelma
Examineur	Faid Salah M	M .C .A	Université de M'sila
Examineur	Femmam Chafika	M .C .A	université de Biskra
Examineur	Mekhneche MOHAMED	M .C .A	université de Biskra

Année Universitaire 2017/2018

Dédicace

A mon père regretté.

A ma mère.

A mes frères et sœurs.

A mes filles : Nourane et Issraa.

Je dédie ce modeste travail.

Remerciements

Je tiens à remercier mon encadreur , Pr Dakhia Abdelouahab pour ses orientations précieuses et son soutien.

Ma gratitude est exprimée aux membres de jury pour avoir accepté lire et examiné ce travail de recherche.

Je remercie aussi, mon collègue Dr Faid Salah pour son aide .

Je remercie également tous ceux qui m'ont soutenue de loin ou de près.

Introduction générale

Introduction générale

Ecrire ne consiste pas seulement à agencer des lettres ou des phrases sans aucun lien ni encore à transcrire un énoncé oral. L'acte d'écrire consiste plutôt à cimenter des phrases acceptables sur les plans grammatical et sémantique. Ainsi, écrire un texte correct en français ne signifie pas un simple agencement de phrases, mais il s'agit d'un tissu, présenté sous forme d'un liage sémantique et grammatical ; comme avance Vendondorpe Christian, chaque individu scripteur fait appel à plusieurs savoirs *supérieurs* et des opérations cognitives lors de l'écriture. Ces savoirs ne sont pas reconnus minutieusement en didactique des langues, c'est pourquoi lors des corrections, l'enseignant ne peut que signaler quelques uns. (1995, p1)

Avec l'essor des recherches en didactique, notamment à partir des années 70, ce champ a été l'objet de plusieurs études qui recouvrent une discipline en voie de constitution, celle de la grammaire du texte.

La communication par écrit, ainsi, exige à employer, d'une part, les éléments référentiels du contexte, et d'autre part, les unités linguistiques nécessaires qui servent à traduire ces faits en langue écrite.

Il est primordial de signaler que la maîtrise de l'écrit nécessite la manipulation des règles de la communication écrite qui ont été analysées par les théoriciens en la matière. Des chercheurs comme Charolles définit quatre règles textuelles à savoir : répétition, progression, non contradiction et relation. Pour Reinhardt, il existe trois règles : l'enchaînement entre les phrases, la cohérence et la pertinence des phrases entre elles.

Apprendre à écrire en FLE constitue le pivot des recherches en didactique. Il nous semble nécessaire de délimiter le champ du concept d'apprentissage au sein de ce foisonnement de conceptions larges attribuées selon les théories auxquelles nous faisons référence.

En examinant les différentes définitions conférées à l'apprentissage, nous optons pour celle qui renvoie à « *une situation où une langue étrangère est enseignée dans un pays* ». (Robert JM, 2009, p12)

De cette notion, nous assimilons qu'apprendre une langue renvoie aussi à son enseignement. Le couple enseignement – apprentissage est indissociable ; l'un se rattache à l'autre pour aboutir à un produit oral ou écrit. Le concept même d'apprendre se résume en une appropriation d'informations ou de faits et leur mise en pratique. En effet, l'apprentissage en tant que notion renferme celui d'acquisition d'une langue ou encore renvoie aux aspects sociaux. C'est ce qui englobe l'optique éducative et sociale de l'apprentissage selon Reboul (1999). Dans un sens plus précis, nous pouvons avancer qu'apprendre une langue comprend

un apprentissage des compétences à savoir: compétence de production écrite ou orale, compétence de compréhension écrite ou orale.

Ainsi, notre champ d'étude s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage de la compétence de production écrite et par là, la didactique de l'écrit en FLE.

Logiquement parlant, apprendre à écrire en français exige un apprentissage de règles grammaticales ainsi qu'un apprentissage réel qui renvoie à une situation réelle de communication. Il est donc nécessaire de conjuguer une perspective grammaticale et communicative lors de l'apprentissage de la production écrite en français langue étrangère. La première perspective grammaticale repose bien sûr sur l'appropriation de règles grammaticales propres à la rédaction d'un texte en FLE. Ces règles tirent leurs origines des études récentes dans le domaine de la production écrite en FLE. Par ailleurs, la rédaction d'un texte est une activité complexe vu la diversité des opérations mises en jeu lors de la rédaction.

Plusieurs chercheurs ont distingué trois étapes pour produire en langue étrangère à savoir : planification, mise en texte et révision.

Si chaque produit passe par ces étapes qui relèvent de la psychologie cognitive, nous supposons que produire un texte en FLE correspond à la mise en pratique de plusieurs opérations. Pour y aboutir, il ne suffit pas seulement de maîtriser ces opérations, nombreux paramètres entrent en jeu pour parler d'un produit, production d'un texte. En outre, la maîtrise de ces opérations n'est pas le seul ingrédient pour produire un texte cohérent en langue étrangère parce que la production du texte en FLE repose sur la maîtrise des opérations de mise en texte. Ces dernières sont à la base d'une maîtrise de règles grammaticales favorisant l'enchaînement entre les phrases. Il est donc important de mettre en exergue le rôle d'une grammaire de texte dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Si nous admettons qu'une grammaire de texte est en voie de constitution selon les recherches réalisées dans ce domaine, nous pensons qu'expliquer la dynamique du texte en relève clairement.

Dans notre étude, et sans que nous suivions une typologie précise, nous allons juste choisir un ingrédient essentiel de textualité, celui de la progression thématique. Ce concept qui renvoie à l'agencement de phrases dans un texte de façon à ce qu'il y ait un apport informationnel d'une phrase à une autre au sein du texte, a été l'objet de plusieurs études.

Les chercheurs ont distingué plusieurs types de schémas de progression thématique d'un texte à savoir : le schéma à thème linéaire, le schéma à thème constant, le schéma à thèmes ou rhèmes dérivés selon la distinction faite par Fibras. Ces schémas cohabitent souvent dans la majorité des textes, ce qui donne naissance à un dynamique textuel en permanente harmonie et cohérence selon des structures textuelles qui ont été étudiées par les

théoriciens de la linguistique textuelle. La réflexion de ces théoriciens a été développée au fur et à mesure des recherches effectuées dans ce sens.

Dès lors, parler d'une grammaire textuelle enseignable a occupé ces chercheurs dans le champ de la didactique de l'écrit en FLE. L'objet d'étude de cette grammaire est bien évidemment le texte vu comme un tissu de relations sémantiques et grammaticales.

Il est donc judicieux de pointer notre attention sur cette grammaire textuelle pour son utilité dans la mise en place d'une compétence de production écrite en FLE du moment où l'apprentissage d'une telle compétence nous préoccupe en tant qu'enseignante. Cet intérêt pour un tel choix thématique émane d'un constat primordial : les étudiants suivant un cursus de trois ans en licence LMD en français, passent un volume horaire considérable lors de l'apprentissage de la production écrite, mais sortent avec une compétence de production qui n'est pas flagrante. Nous accusons la méthode utilisée pour enseigner, apprendre la production écrite en FLE, souvent basée sur la présentation de textes en vrac, des textes n'ayant pas une relation thématique d'où le manque inscrit au niveau de l'apprentissage lexical voire structural des écrits.

En outre, une observation scientifique dans le champ de la didactique de l'écrit attire notre attention : un étudiant qui suit un apprentissage disciplinaire où discours de spécialité fait l'objet de l'enseignement-apprentissage, rédige mieux qu'un étudiant qui suit un cursus de Licence LMD. La différence, c'est que le premier étudiant s'inscrit dans un fil thématique, alors que l'étudiant de licence LMD se retrouve perdu entre des mots isolés, des textes en vrac n'ayant aucune relation thématique entre eux. C'est déplorable aussi pour un étudiant qui a des capacités et tâtonne pour apprendre un vocabulaire sans fil conducteur, il ne sera même pas capable de le réutiliser, d'où notre observation qui mérite d'être citée au niveau de la difficulté d'écrire un texte cohérent. Nous assistons à des écrits décousus où un réel malaise à rédiger s'avère flagrant.

Notre choix du thème découle de ces constats doubles de prime abord, secundo, nous voulons que les objectifs d'enseignement-apprentissage coïncident avec les besoins actuels de la pratique enseignante de l'écrit qui tentent de pallier ce manque en proposant l'apprentissage par niveau, décrit dans le Cadre Européen Commun de Référence.

Pour aboutir à réaliser le minimum d'un apprentissage fructueux de la production écrite en FLE, nous adoptons la démarche de la sensibilisation au phénomène de progression thématique en classe de FLE.

Cette démarche tire ses origines de nombreuses recherches dans le même domaine de production écrite en FLE dont celle de Gérard Vigner, sa démarche considérée comme facilitatrice de l'apprentissage de l'écrit est basée sur la présentation d'exercices d'incohérence

ayant pour objectif la sensibilisation de l'apprenant aux phénomènes textuels. Ce procédé nous inspire du moment où nous pensons, de la même manière que le contact avec les textes portant sur le même thème, constitue une démarche fructueuse pouvant contribuer à la mise en œuvre de la compétence de production écrite chez les apprenants qui éprouvent plusieurs difficultés à ce niveau.

De là, notre problématique est axée sur les interrogations suivantes :

A quel point l'adaptation de la progression thématique en FLE contribue-t-elle à l'amélioration et l'apprentissage de la production écrite ?

Si la notion de l'apprentissage implique une progression, comment peut-on aboutir à un apprentissage progressif de l'écrit ?

Lors de l'apprentissage de l'écrit, l'apprenant accumule des connaissances linguistiques qui lui favorisent la faculté d'entamer l'écrit en FLE sans peur, la réalité c'est que suivre une démarche d'apprentissage basée sur la présentation de textes sans un lien thématique ne contribue pas réellement à instaurer une compétence de production écrite apparente d'une part, de l'autre part, l'écrit à l'université est abordé via l'étude de techniques d'expression écrite à un niveau donné comme le compte rendu, le résumé.. etc, où les règles générales de ces techniques sont étudiées. Mais ce cadre d'enseignement-apprentissage, nous le trouvons restreint du moment où le contact avec plusieurs textes s'inscrivant dans un fil thématique conducteur ne trouve pas de place dans la démarche adoptée.

C'est de cette critique que nous présentons les hypothèses suivantes :

-Adapter la progression thématique en attirant l'attention des apprenants aux différents schémas de progression thématique lors de la lecture des textes pourrait contribuer à bien écrire en FLE .

- Un apprentissage thématique et disciplinaire de la lecture permettrait également à bien écrire en FLE . Autrement dit : Apprendre à écrire à travers la lecture thématique de plusieurs textes portant sur le même thème et dans un domaine spécifique : historique, géographique... etc pourrait constituer un volet fructueux facilitateur de l'apprentissage de l'écrit en FLE.

-Le recours à une évaluation qui porte sur les éléments textuels et qui se réfère aux grilles proposées par les concepteurs du cadre européen commun de référence serait d'un apport considérable à un apprentissage progressif de l'écrit en FLE .

Il est judicieux de mettre en exergue les motifs de choix d'une telle démarche : d'abord, le choix d'une telle stratégie découle du rôle que jouent la continuité thématique et la sensibilisation des apprenants au phénomène de progression thématique dans l'apprentissage de ingrédients de textualité .

Nous la pensons ainsi comme une meilleure démarche pour enrichir le lexique qui sera présenté en contexte, ce qui aide à son apprentissage et par la suite son réemploi correct.

Pour mettre à l'épreuve cette démarche, nous avons opté pour la méthode analytique et comparative pour pouvoir analyser les textes rédigés par les apprenants en nous appuyant sur la grille de Tagliante Christine qui met en avant une grille d'évaluation selon des échelles d'appréciation inspirées des descripteurs du cadre européen commun de référence, ainsi qu'une analyse thématique pour déceler la progression thématique dans les textes rédigés et vérifier si la démarche proposée est fructueuse.

Nous avons, bien sûr, sélectionné un corpus de textes rédigés par les apprenants de 1^{ère} année LMD de l'université de M'sila. Le choix du corpus est justifié par le niveau varié des apprenants ainsi que la disponibilité des étudiants auxquels nous assurons un module annuel.

Notre expérimentation est basée sur un ensemble d'activités dispensées à trois groupes expérimentaux.

Nous avons sensibilisé les apprenants aux schémas de progression thématique à travers la présentation de textes variés sur le même thème impliquant divers schémas de progression thématique et ce, via des questions posées sur les textes afin de faire connaître la progression que suit un texte. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de rédiger des textes sur des thèmes variés et nous les avons répartis en trois groupes.

Avec le premier groupe, nous avons présenté deux textes englobant le même thème *L'arbre*, puis nous avons demandé aux apprenants de se concentrer sur la structure thématique des textes donnés. A la fin, les apprenants vont réécrire leurs textes sur le même thème abordé. L'analyse des textes rédigés a été notre objectif, en nous appuyant sur la grille de Tagliante, les composantes d'une compétence de communication et enfin, l'analyse thématique.

Le deuxième groupe choisi suit un apprentissage structural mais en lisant des textes n'ayant aucun lien thématique. D'abord, les apprenants sont amenés à rédiger des textes variés, puis après une phase de lecture, ils vont réécrire leurs textes de départ.

Le troisième groupe suit un apprentissage d'un discours spécialisé réalisé par les étudiants eux-mêmes. Il s'agit de résumés effectués par ces étudiants après une lecture documentaire dans le cadre de la réalisation d'exposés. Nous y examinons aussi la progression thématique des textes rédigés.

L'analyse des résultats s'effectue sur le plan de la grille de Tagliante, des composantes d'une compétence de production écrite et de la structure thématique des textes rédigés.

Pour réaliser notre travail de recherche, nous avons scindé notre modeste travail en six chapitres équitables.

Le premier chapitre intitulé *:L'apprentissage : concepts et théories* , comprend le concept de base de l'apprentissage. Nous n'avons pas exposé les différentes théories d'apprentissage, mais nous avons juste opté pour celles qui servent notre partie pratique. Nous avons focalisé notre attention sur la notion d'apprentissage selon deux optiques différentes, à savoir la vision constructiviste de l'apprentissage qui le conçoit comme le processus et le résultat de ce processus. Celui-ci, est basé sur une capacité à modifier pour réaliser une tâche donnée.

Nous avons abordé aussi l'enseignement par sa nouvelle conception via les activités dispensées et ses résultats, même le concept de style d'enseignement trouve aussi son écho dans notre étude. Ce concept a connu une classification notamment par Sauré (1992) et est fondé sur le rôle important du sujet apprenant dans son apprentissage pour finaliser avec le concept clé de l'auto-apprentissage qui a prévalu lors des recherches récentes (Trime 1978).

En dernier lieu, nous avons expliqué les diverses stratégies d'apprentissage en langue étrangère d'après la conception de nombreux chercheurs O'malley (1985), Cohen (1990) ou encore Claudette Cornaire (1989), à savoir les stratégies cognitives, métacognitives ainsi que les stratégies socio-affectives.

Le deuxième chapitre intitulé : *L'évaluation* , comporte les notions de base de l'évaluation de la production écrite en langue étrangère. Nous y avons présenté les outils d'évaluation marquée par les échelles d'appréciation selon l'approche de Likert. La grille de Christine Tagliante trouve sa valeur dans une approche fonctionnelle qui tire son origine du cadre européen commun de référence. Nous avons tenté de montrer le lien entre l'évaluation et les objectifs d'apprentissage assignés. Enfin, nous avons présenté la typologie de l'évaluation d'après Scallon.

Le troisième chapitre est intitulé : *Ecrire, lire et progression thématique en FLE*. Nous y avons essayé de présenter un aperçu historique sur la production écrite en FLE.

Ensuite, nous avons abordé les différentes approches de production écrite en FLE en cherchant à montrer le lien entre lecture et écriture et nous avons bien sûr sélectionné celles qui nous servent dans le cadrage pratique.

Enfin, nous avons traité la notion de progression thématique avec ses différents schémas tel que Danes. F. les a schématisés ainsi qu'un volet réservé aux défauts de la cohérence textuelle selon Pépin.

Le quatrième chapitre que nous avons intitulé : *la grammaire en classe de FLE*. Nous y avons abordé la notion de grammaire en expliquant sa relation avec la pédagogie en focalisant notre attention sur l'intérêt d'une grammaire allant du sens vers la forme telle que J

C. Pellat la conçoit. Dans un deuxième volet, nous avons introduit la notion d'erreur/faute et les différentes distinctions qu'ont établies les chercheurs.

Le cinquième chapitre intitulé: *Déroulement de l'expérimentation et Méthodologie* comporte la méthode utilisée et les différentes activités dispensées lors de l'expérimentation ainsi que le corpus sélectionné à l'étude.

Le dernier chapitre est intitulé : *Corpus et analyses individuelles* , renferme l'analyse du corpus selon la grille de Tagliante, les composantes d'une compétence de communication ainsi qu'une analyse de la progression thématique de textes rédigés.

Apprendre à écrire en adoptant la progression thématique après l'avoir adaptée dans le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) signifie que les partenaires de la communication pédagogique à savoir l'enseignant et l'apprenant s'inscrivent dans les approches les plus récentes.

Chapitre I

L'apprentissage : Concepts et théories

Chapitre I. L'apprentissage : Concepts et théories

Introduction

Le concept d'apprentissage a été l'objet de plusieurs recherches en didactique. Les chercheurs y ont donné nombreuses notions selon différentes optiques. C'est pourquoi nous allons présenter en premier lieu, une gamme de définitions selon des positions que nous jugeons utiles à notre partie pratique.

En deuxième lieu, nous allons mettre en relation le concept clé d'apprentissage avec celui d'enseignement. Ce couple où domine le concept d'apprentissage dans les positions récentes, met l'accent sur le caractère indissociable du processus d'enseignement et d'apprentissage avec une centration sur l'apprenant considéré comme acteur de son apprentissage.

Nous allons par ailleurs, aborder la notion d'évaluation selon l'approche systémique en nous concentrant sur l'auto-évaluation.

Finalement, nous allons exposer les différentes stratégies d'apprentissage ainsi que l'évaluation de la production écrite en FLE spécifiquement l'évaluation formative qui prime à nos jours et que nous trouvons un terrain fertile pour que l'apprenant puisse améliorer son niveau.

I.1 . L'Apprentissage /Acquisition

Nous avons jugé nécessaire d'exposer les différences entre deux concepts essentiels à savoir apprentissage et acquisition. Pour cela nous nous référons aux concepts donnés par Jean-Michel Robert:

I.1.1. Apprentissage

- La première distinction entre apprendre et acquérir relève de la situation :

Apprendre : Correspond à une situation guidée.

Acquérir: relève plutôt d'une situation non guidée ou naturelle.

Apprentissage:

- a) Correspond à : une situation scolaire où les langues vivantes sont enseignées.
- b) A une situation où une langue étrangère est enseignée dans un pays.
- c) Situation où la langue seconde est aussi enseignée dans le pays d'accueil.

I.1.2. L'acquisition : d'une langue seconde: le cas d'un étranger qui réside à l'étranger, il va s'approprier de cette langue.

-Acquisition d'une langue étrangère : cette expression se trouve souvent chez les auteurs qui considèrent que l'acquisition est une partie de l'apprentissage. Elle trouve sa justification dans une version double d'apprentissage / acquisition:

- Apprentissage, dans une institution

- Acquisition (communication avec les natifs) (**Robert JM, 2009,p72**)

I. 1 .3. Situation d'apprentissage /d'acquisition

A la lumière de Robert, nous allons montrer la différence entre les situations d'apprentissage et d'acquisition pour bien éclaircir ces notions clés vu leur utilité dans notre cadrage pratique. D'après Robert, plusieurs traits caractérisent une situation d'apprentissage :

-L'apprentissage dispose d'outils linguistiques à la base d'un programme fractionnel. La majorité des méthodes utilisées suivent une évolution par niveau.

-La méthode sélectionnée trace des objectifs selon la progression à suivre.

-Une attention est portée à l'apprentissage des normes grammaticales.

-L'apprenant ne doit pas uniquement servir à communiquer mais aussi « satisfaire aux normes de la langue étrangère ou seconde»

-Alors que , dans une situation d'acquisition, celle- ci est le résultat d'un contact quotidien avec la langue cible. Le natif a le droit d'opter pour un niveau de langue limité afin d'aboutir à une meilleure communication.

-Le locuteur étranger peut stopper son acquisition de la langue étrangère dans une phase quand il juge que ses besoins langagiers sont satisfaits.

-Le locuteur étranger utilise des stratégies pour améliorer sa propre progression. (**Robert J-M. ,2009,P12**)

I.1.4. Apprentissage des structures textuelles

Combettes avance que :

*« Parallèlement à l'apprentissage des structures syntaxiques (dans la phrase) , existerait ainsi un apprentissage des structures textuelles, l'acquisition de cette compétence se faisait à partir des discours auxquels les enfants peuvent être confrontés.»
(Reicher-Béguelin et al,1988) .*

Cette citation appuie notre réflexion sur l'apprentissage des ingrédients de textualité à travers un contact permanent avec une variété de textes.

Combettes explique dans cette citation la possibilité d'une acquisition d'une compétence textuelle reposant sur la confrontation des apprenants aux différents types de discours.

Il propose une distinction des "structures textuelles" en : microstructures et macrostructures comme a été établie par Van Dijk.

-Les microstructures: recouvrent généralement; la pronominalisation, la substitution, les thématisations.

-Les macrostructures: englobent les relations entre le contenu général du texte et l'ensemble des phrases.

Combettes aborde trois axes dans cet article à savoir:

-Nature du thème.

- Types d'enchaînement .

-Les rapports de l'organisation dans le texte. (**Reicher-Béguelin et al.1988**)

I.1.5. Les sens du verbe « apprendre»

Le verbe " apprendre" selon Reboul (1999) a trois différents sens:

"apprendre que": transmettre une série de faits, de renseignements jugés utiles par l'école, informations que l'on qualifie aujourd'hui de connaissances déclaratives.

Apprendre à : Correspond pour sa part aux nombreux savoir-faire sans lesquels l'information reçue resterait lettre morte, aux habiletés intellectuelles et autres que l'on désigne aujourd'hui sous le terme de " connaissances procédurales".

Reboul (1999) associe à ce deuxième type de connaissances, les connaissances conditionnelles: autrement dit: l'habilité à adapter une procédure quelconque (moyen pour résoudre des problèmes) à une telle ou telle situation".

-Apprendre: savoir- être, transformation personnelle de l'apprenant ou compréhension approfondie d'une discipline quelconque.

L'exposé des trois sens du verbe " apprendre" nous aide à dégager les résultats suivants:

-"Apprendre" peut réunir l'appropriation d'informations, de savoir- faire c'est -à- dire des connaissances à exécuter, ou encore de savoir- être (Comment réagir dans telle ou telle situation).

Les deux premiers sens du verbe " apprendre" sont inhérents au domaine de l'école.

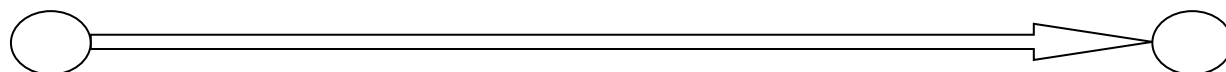
Pour Reboul, le troisième sens du verbe "apprendre" peut toucher l'aspect éducatif (apprendre une langue) ou l'aspect relatif aux expériences apprises de la vie ou ce qui est appelé " apprentissage social" (Vienneau R, 2005,P11)

I.1.6. Différence entre apprentissage et apprentissages

Les chercheurs soulignent la différence entre les concepts d'apprentissage selon que l'accent est mis sur tel sens du verbe " apprendre" mais aussi d'après deux facteurs primordiaux : le processus et les résultats de ce processus (produits) .Donc, si l'attention est portée au processus, l'apprentissage serait l'action de progresser au contact du monde et des autres" ou encore " l'actualisation du potentiel des apprenants". Alors que l'apprentissage " est le résultat atteint par l'enseignement des programmes d'études " , reflète une conception d'un apprentissage fixé sur le résultat.

La première conception d'apprentissage complète la deuxième du moment où le produit ne se fait que s'il suit un processus.

Raymond (2006, P43) affirme qu'un apprentissage - processus comprend plusieurs étapes qui ont pour conséquence, un apprentissage _ produit autrement dit , connaissances , savoir- faire ou savoir être chez un apprenant.



Accent mis sur :

Processus	Produits
* Développement	*Connaissances
* Actualisation	*Réponses apprises
* Adaptation	*Comportement

I.1. 7. Définitions de l'apprentissage:

La Borderie , 2005 parmi d'autres chercheurs, a conçu l'apprentissage comme " l'activité d'apprendre"

Raymond Vienneau rapporte que dans certains pays francophones , l'apprentissage renvoie à une période de formation ou le jeune d'âge scolaire ou " apprenti".

«Entrer en apprentissage chez un employeur qui va lui apprendre le métier et lui offrir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme.»(Bon, 2004)

Raymond affirme que cette définition de l'apprentissage est plus répandue dans les ouvrages de pédagogie.

Nous pensons que cette définition est restrictive du moment où elle est focalisée sur le produit (métier, diplôme) que sur le processus lui même.

Nous allons évoquer le rôle important de l'apprentissage tel qu'il a été conçu par Perrenoud (2004):

*«Qu'est ce qu' apprendre? chacun n'est -il pas censé le savoir puisque c'est l'expérience humaine l'a mieux partagé ? les êtres humains ne peuvent survivre sans apprendre. Pourtant rien n'est plus complexe , fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que le processus d'apprentissage. Rien n'est moins aseptisé: source d'identité, de bonheur , de maîtrise , d'estime de soi , l'apprentissage peut aussi être source de souffrance , d'humiliation, d'aliénation ».(**Raymond Vienneau, 2005, P9**)*

Perrenoud souligne que l'apprentissage est une opération partagée entre tous les êtres humains, il est aussi complexe que source à la fois de bonheur ou de souffrance.

Nous n'allons pas présenter toutes les définitions de l'apprentissage; mais juste nous allons nous contenter de ces définitions générales auxquelles nous allons ajouter une définition plus précise dans le cadre scolaire.

« L'apprentissage peut être décrite comme le processus qui permet à l'apprenant de donner un sens à l'information reçue et à créer quelque chose de nouveau à partir de celle -ci; l'apprentissage transforme et enrichit notre compréhension en cours, l'apprentissage fait appel aux connaissances et aux nouvelles compréhensions; développées au fil de nos expériences pour répondre

de manière plus efficace aux nouvelles situations»(traduction libre de Hayes, 2010.P237).

Nous trouvons cette définition plus détaillée car elle présente l'apprentissage comme un processus par lequel l'apprenant produit quelque chose à partir des connaissances acquises, il contribue à améliorer notre compréhension, comme il fait référence aux expériences personnelles à mettre en œuvre pour trouver des solutions efficaces aux situations nouvelles.

Donc , une synthèse des définitions présentées fait ressortir que l'apprentissage impose des métamorphoses chez l'apprenant.

I.2. Apprentissage scolaire

L'apprentissage scolaire est celui qui se fait dans le milieu scolaire. A ce propos des chercheurs comme Moaandi et La Borderie (2006) avancent :

« Si l'être humain acquiert continuellement de nouvelles connaissances, de manière formelle ou informelle, ce qui s'apprend à l'école est instruit volontairement» (Raymond Vienneau,2005 , P80.)

D'après cette citation, l'apprentissage scolaire est un processus guidé et voulu. L'apprentissage scolaire se bâtit via des interactions entre les diverses constitutions de la relation didactique à savoir: l'apprenant, les autres apprenants et l'enseignant et enfin le milieu (l'objet d'apprentissage , et la situation d'apprentissage). En effet, un apprentissage scolaire exige un échange entre les différents acteurs et devrait se situer dans un espace précis (classe et au cours d'un temps (le volume horaire). Cette localisation de l'apprentissage n'est jamais restreinte au temps mais il s'agit d'un processus continu qui se complète par ce qui est appris en dehors de la classe. C'est ainsi que l'apprentissage devient un processus individuel de construction de connaissances. De cette façon, l'apprentissage scolaire n'est certes à confondre avec l'apprentissage dans son sens large.

I.2.1. Classification de l'apprentissage selon Bloom

Bloom en 1948, a établi une taxonomie d'apprentissage scolaire selon les objectifs tracés ou les produits (conséquence de l'apprentissage) en:

- Domaine cognitif, est relatif aux connaissances et aux habiletés intellectuelles.
- Le domaine affectif ou socio-affectif comprend les apprentissages relatifs aux attitudes et aux valeurs (exp: attitude de respect de la culture de l'autre).

-Le domaine psychomoteur qui concerne l'appropriation d'habiletés motrices ou psychomotrices (par exemple, écrire l'alphabet français..) (**Ibid ,p14**).

Dans le champ pédagogique, ces domaines d'apprentissage sont chevauchés les uns aux autres.

Nous allons fournir un tableau récapitulatif de la taxonomie de Bloom telle qu'elle a été citée dans l'ouvrage de Mc Grath et Noble (2008, P 32-37).

Niveau	Exemples de verbes utilisés	Exemples de Tâches demandées
Se rappeler	Nommez, choisissez(bonne réponse); associez, annotez, désignez, définissez	Associez un animal à un habitat, nommez les os sur un diagramme....
Comprendre	Comparez (trouver des ressemblances et des différences factuelles) Expliquez le principe; classez en catégories (prédéterminées)	Résumez les principaux points en vos propres mots, redites l'histoire en vos propres mots, donnez un exemple réel du processus
		Transfert de la chaleur
Niveau	Exemples des verbes utilisés	Exemples des tâches demandées
Appliquer	Pratiquez , exécutez, implantez, suivez la procédure, suivez les instructions..	Faites une recherche sur ce sujet , suivez les instructions pour mener une expérience,.....
Analyser	Faites un remue- méninge, préparez ou remplissez une grille de critères ou un tableau pour comparer, définissez vos propres catégories.....	Comparez deux expériences sous les angles suivants: structure, statistiques.....
Evaluer	Définissez les critères sur lesquels fonder votre décision formulez votre conclusion et justifiez- la décelez les	Enumérez les plus forts arguments contre le clonage , regardez deux versions du film Roméo et Juliette.

	incohérences, les faussetés , les manques de logique.....	
Crée	Concevez une nouvelle façon de, trouvez de nouvelles solutions pour.....,composez une musique.....	Concevez cinq nouvelles solutions au manque de places de stationnement en ville, combinez les meilleurs éléments de deux jeux et créez -en un nouveau, écrivez une histoire originale basée sur l'information présentée dans ce graphique....

La taxonomie révisée du domaine cognitif (Anderson et Krathwohl, 2001)

Source : (Vienneau, 2005, Pp, 14, 15)

Cette taxonomie nous semble intéressante et d'un grand apport pour confectionner les activités selon l'apprentissage progressif.

I.2.2. Les facteurs influençant l'apprentissage:

Raymond Vienneau affirme qu'il existe communément des facteurs qui exercent une influence flagrante sur l'apprentissage des apprenants. Ces facteurs sont : l'environnement familial; le niveau socioéconomique, le degré d'instruction des parents, la motivation ou les capacités intellectuelles des apprenants. A cela s'ajoutent actuellement des facteurs liés aux méthodes d'apprentissage utilisées, aux qualités de stratégies utilisées,.....etc. (Ibid, Pp. 22, 23)

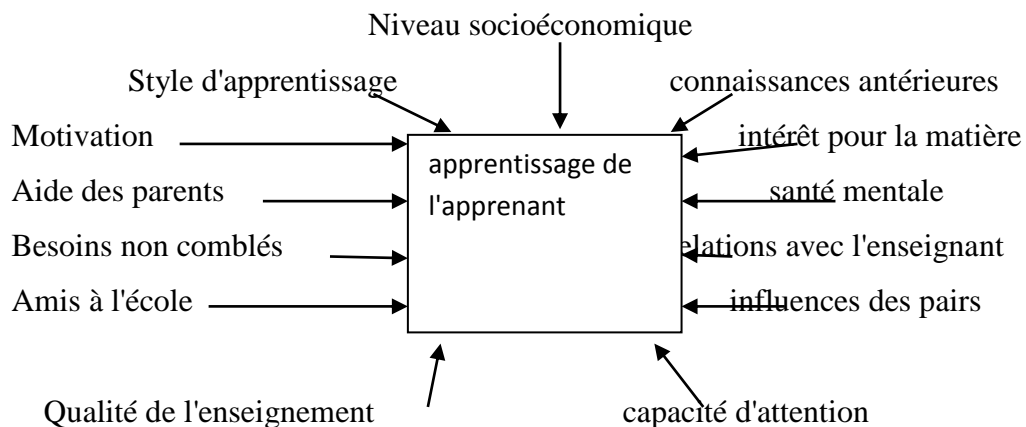


Figure 1 : Certains facteurs influençant l'apprentissage scolaire

Ce schéma nous paraît d'un grand intérêt dans notre étude du moment où nous allons analyser le degré de l'influence exercée par ces éléments sur l'apprentissage de la production écrite en FLE. Nous allons mettre les résultats en relation avec le deuxième variable de notre étude à savoir la progression thématique.

I.2.3. Apprentissage et compétence

L'apprentissage se définit dans les courants actuels en termes de compétences. Cette nouvelle conception est au centre des programmes de formation. Nous allons à la manière de Raymond Vienneau exposer les différentes acceptions du terme compétence pour pouvoir ensuite délimiter la signification d'un tel apprentissage.

I.2.3.1 . La compétence

Par définition, la compétence est l'emploi convenable de connaissances en une situation précise pour répondre à un problème précis .

Meq (2006) a donné la définition suivante de la compétence:

« Savoir- agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ».

Bref, être compétent veut dire savoir agir à bon escient dans une situation x en faisant référence à des connaissances, prérequis ou même des valeursetc.

Dans leurs relations à l'apprentissage, les compétences favorisent une classification de celui-ci selon deux types de compétences à savoir:

les compétences disciplinaires qui , proviennent des programmes même suivis à l'école ou à l'université.

les compétences transversales, il s'agit de mobiliser les informations d'autres domaines et les mettre au service d'une situation qui exige une telle solution. En ce sens, Carbonneau et Legendre , 2002 avancent:

« Leur évolution doit être soutenue par des interventions éducatives qui traversent non seulement l'ensemble des disciplines (dimension horizontale), mais aussi l'ensemble de la scolarité (dimension verticale) ».

D'autres chercheurs affirment que ces compétences transversales évoluent dans le milieu scolaire voire à l'extérieur de l'enceinte scolaire. (Vienneau R,2011, Pp.37,38)

Christine Jamaer et Joseph Stordeur définissent une compétence comme :

« Un ensemble intégré « système » de différents types de savoirs ou processus (savoirs, savoir-faire ; savoir-être ou savoirs déclaratifs ; savoirs conditionnels savoirs procéduraux.....) –en vue de réaliser une action. » (Jamaer C et Stordeur J, 2006, p 39) .

Il est donc légitime de considérer l'ensemble de savoirs, savoir faire ou savoir- être ou tous les types de connaissances mobilisées pour finaliser une action ou une tâche comme compétence.

D'après ces mêmes chercheurs, il existe des compétences spécifiques disciplinaires qui sont intégrées dans des classes qui favorisent de découper la réalité, autrement dit, ces catégories appartiennent à des disciplines particulières. Bien des exemples existent illustrant la conception d'une compétence spécifique comme : décrire le mode de vie d'une catégorie de gens dans une période x, ...etc. Ces compétences constituent l'objet d'apprentissage à travers les tâches proposées en classe de F L E.

L'autre type de compétences est dit : compétences transversales puisqu'elles se situent dans le croisement de plusieurs disciplines, de cette façon, une compétence transversale est étroitement liée aux compétences disciplinaires. « Poser des questions » est une compétence disciplinaire qui ne peut être s'effectuer dans le vide mais par rapport à un contexte ou discipline « poser des questions sur l'organisation cellulaire » . (Ibid, p 113)

Ces notions nous semblent d'un grand intérêt dans notre étude du moment où elles mettent l'action sur la conceptualisation des savoirs, savoir- faire et savoir- être.

En effet, Ce terme devint le leitmotiv actuel dans le domaine professionnel des sciences sociales ou humaines. Ce concept voit le jour vers les années 1980 surtout dans les formations étatiques des écoles françaises. Puis trouve un écho dans le travail et dans le champ de la formation professionnelle d'après Ardoin (2004) . Cet auteur a pu mettre en exergue six traits distinctifs de compétence :

- 1) La compétence exige la mobilisation de plusieurs facteurs en interaction c'est pourquoi, on lui attribue un caractère au pluriel.
- 2) Un individu est compétent par rapport à sa réalisation en classe , l'enseignant est compétent par rapport à la réussite de ses apprenants .
- 3) La compétence implique un développement personnel et professionnel .
- 4) La compétence "est une construction sociale théorique".

Autrement dit, la compétence est délicatement observable. C'est pour cette raison qu'Ardouin indique l'existence de compétences virtuelles qui sont généralement l'objet de description des programmes. Ce type de compétences se trouve hors contexte. A leur tour, les compétences effectives correspondent aux activités présentées pour mettre en marche ou installer une compétence.

Auparavant la notion de compétence est étroitement liée aux apprenants mais au fur et à mesure des recherches, apparaissent les compétences inhérentes aux enseignants et qui s'intègrent dans la notion de développement professionnel qui, à son tour, constitue une notion intéressante dans le domaine de l'enseignement et fait son apparition avec la loi de redirection de 1989 selon Wittor Ski et Briquet- Duhazé (2008).

I.2.3.2. Les compétences professionnelles

Selon Sophie Briquet – Duhazé et Anne Moal, nombreux chercheurs ont fouiné dans ce domaine largement répandu de compétences des enseignants dont Talbot (2007), qui fait une analyse des compétences des enseignants telles qu'elles étaient conçues par les théoriciens. De cette façon, les compétences professionnelles réunissent l'apprentissage des apprenants et la pratique pédagogique relative aux "méthodes d'enseignement".

Nous pouvons avancer d'après la conception de Briquet et Moal que les compétences professionnelles ne sont pas le seul gage de la réussite des apprenants ou les seules garantissant l'appropriation de compétences chez les apprenants. Par définition, elles commencent dans l'acte d'enseigner c'est pourquoi leur reformulation fait recours aux verbes d'action. (*Jamaer C et Stordeur J, 2006, p 39*).

I.2.3.3. Apprendre à apprendre: " l'autonomie de l'apprentissage "

Thérèse Bouffard avance que l'apprenant devient autonome dans son apprentissage lorsqu'il est apte à prendre sa responsabilité vis-à-vis de son fonctionnement intellectuel. Ceci constitue une compétence qui comporte au moins trois critères fixes.

D'abord, une phase d'acquisition de connaissances sur les éléments qui touchent la qualité de ses apprentissages. C'est ainsi qu'il assume son apprentissage c'est –à dire Il faut qu'il connaisse lui-même, ses problèmes, les buts à atteindre, ainsi que les méthodes qu'il utilise pour arriver à les réaliser.

Bouffard illustre cette première dimension par l'exemple d'un apprenant qui doit rédiger une dissertation dans un examen sur l'histoire de l'Antiquité. Pour que cet apprenant

prenne en charge son propre apprentissage , il doit connaître si cette discipline " l'histoire" lui est favorite ou non, s'il dispose de connaissances dans ce domaineetc., en outre, il doit repérer le problème posé et cerne la solution qu'il faut tout en soulignant les buts à atteindre: maîtrise des connaissances de cette discipline ainsi que les connaissances linguistiques: orthographe, grammaire.....etc. Finalement, il doit être au courant des stratégies facilitatrices du travail exigé comme : le plan de la dissertation...etc. (**Etienne Bourgeois et Gaétane Chapelle , 2011,P.39)**)

Le deuxième critère est appelé autorégulation des apprentissages , cette dimension renferme l'utilisation des connaissances à bon escient.

Le troisième critère s'appuie sur « le développement d'un système de soi positif en tant qu'apprenant ». Autrement dit, l'apprenant doit être positif face à soi en tant qu'apprenant. Pour certains théoriciens, l'image que l'on a de soi influence la motivation de l'apprenant pour être actif lors de son apprentissage.

1.2.4. L'apprentissage d'un point de vue psychologique

Selon les chercheurs en ce domaine, l'apprentissage est conçu comme un processus de transformation comprenant nécessairement deux niveaux : celui de l'action c'est -à -dire des actes concrets que l'on pose et qui ont des conséquences observables à la fois sur le sujet et son environnement, et celui de la réflexion ; c'est à dire de l'activité de pensée exercée par le sujet (comprendre, raisonner...)

De là, l'apprentissage relie à la fois action et réflexion sur cette action. Donc, Apprendre suppose que le sujet recourt à mettre en marche ses capacités cognitives pour traiter des actes qui influent sur lui et sur son milieu.

Il s'agit aussi d'un processus de modification sur le plan: "action" et le plan "pensée"..(**Ibid. P140)**)

Cette théorie nous inspire pour supposer qu'un apprentissage de la production écrite en F.L.E doit relever d'une réflexion de l'apprenant sur le fonctionnement textuel pour aboutir à un véritable apprentissage qui affecte et l'apprenant et son environnement.

1.3. L'apprentissage social

Au cours des années 1960, un mouvement nouveau apparait, celui de l'apprentissage social vu sous un angle de trois différentes théories.

La théorie de l'apprentissage social a été initiée par l'américain Albert Bandura et repose sur l'intérêt porté à l'observation d'autrui dans l'apprentissage. Pour lui, il suffit d'observer le comportement chez un autre sujet pour que son apprentissage se produise. Ainsi il souligne le rôle de " autrui" dans l'apprentissage par le biais de l'observation et l'imitation.

Cette théorie a été affinée par Bandura qui souligne le rôle important des interactions sociales de l'individu avec son entourage. Pour Bandura, l'apprentissage est cerné quand on prend en compte les interactions entre trois facteurs essentiels à savoir: l'individu notamment l'image mentale sur ses capacités, son comportement (l'acte qu'il accomplit) ainsi que son milieu social. **(Ibid., p.34).**

Cette théorie est d'un apport considérable au champ pédagogique.

Nous pouvons suggérer que cette théorie appuie l'idée selon laquelle un apprentissage par des situations de communication réelles peut être une aide considérable aux apprenants de fle.

I.3.1. Motivation/ Apprentissage

Nombreux chercheurs ont orienté et cerné l'origine de cette notion selon deux tensions. La première insiste sur la conception selon laquelle, un apprenant motivé vis-à-vis de son activité d'apprentissage, tire son origine de facteurs individuels: autrement dit, un apprenant est motivé pour des raisons personnelles (personnalité, prérequis, milieu socio culturel...).

Dans ce cas, l'enseignant n'a qu'un effet infime sur la motivation de l'apprenant. La deuxième position explique la motivation comme tirant partie de facteurs extérieurs qui sont rattachés à la situation d'apprentissage, au milieu et au style d'intervention de l'enseignant. Donc, les conditions favorites d'apprentissage sont à l'origine de la motivation ou non des apprenants.

Dans les années 1960; une troisième position voit le jour surtout avec les travaux de V.H.Vroom entre autres. Ce chercheur pense que la motivation est liée aux conceptions de l'apprenant: l'effort fourni lors de la réalisation d'une activité est le vecteur vers un apprentissage réussi, ce qu'il appelle : (expectancy) **(Ibid. Pp. 238.239)**

Un apprentissage réussi vise à atteindre un objectif par l'apprenant (instrumentality) et la valeur attribuée à cet objectif. Cette troisième position est appelée «paradigme social - cognitif» et repose sur trois aspects à savoir:

- la motivation de l'apprenant dépend des conceptions de l'apprenant qu'il a développées lors de son apprentissage sur : lui-même, sur l'activité et de la situation même d'apprentissage. C'est ce qu'appelle «les représentations motivationnelles ». Ces représentations sont inhérentes à la situation d'apprentissage, ceci, constitue le deuxième aspect de cette théorie.

Quand à la troisième dimension, elle est relative aux interactions entre les facteurs internes et externes propres à la situation et au contexte d'apprentissage. Ces facteurs sont ; difficulté de l'activité , climat de classe (compétition selon " facteur externe" autonomie...etc .
Le milieu socioculturel (facteur interne).

Vu son intérêt important dans le processus d'apprentissage, nous allons cerner le concept de motivation, récurrent dans tout acte d'apprentissage. Pour bien expliquer la motivation en tant que notion, nous faisons recours à l'explication présentée par Christine Jamaer et Joseph Stordeur. Ces deux chercheuses ont levé le voile sur les différences qui existent entre "aspects motivants" et « aspects attrayants » d'une situation. Pour eux ; la motivation est :

« Un phénomène interne au sujet alors que les aspects attrayants d'une situation sont bien des phénomènes externes »(2006,p173)

Se voit clairement la distinction entre facteurs internes et ceux externes à une situation précise. Il est donc bien clair que les éléments externes peuvent susciter la motivation mais eux seuls ne suffisent pas pour motiver les apprenants. Il est tout à fait normal qu'un apprenant échoue au début de son apprentissage. Cependant, l'apprentissage dans son véritable sens, consiste à modifier une situation d'échec, à détruire pour construire. En effet, se mêlent plaisirs et souffrances dans le même processus.(*ibid. p 174.*)

I.3.2. Les modèles d'apprentissage

Nous allons dans ce qui suit tenter de cerner la notion d'apprentissage via les différents modèles présentés par les théoriciens.

I.3.2.1. Le modèle SCI de l'apprentissage

Ce modèle proposé se compose de trois dimensions:

- La dimension S: dimension " socio" consiste en des fonctions relatives aux interactions sociales entre l'apprenant, l'enseignant et les autres apprenants.
- La dimension C : dimension constructiviste inhérente aux fonctions relatives à l'apprenant lui-même et touche l'organisation de l'apprentissage par l'apprenant.
- La dimension I: dimension interactive, comprend les fonctions liées au milieu, notamment la situation d'apprentissage et son contenu.

Ces Trois dimensions sont étroitement imbriquées par un processus interactif.

Ce modèle permet de situer l'activité d'écriture dans un ensemble qui puise dans trois facteurs à savoir social, interactif et constructiviste de telle manière que l'apprenant arrive à bien écrire en lui présentant des textes liées à son quotidien .

Donc, il va construire son apprentissage d'écriture en interagissant avec les autres apprenants ou avec son enseignant.

I.3.2.2. Le constructivisme

Nous allons exposer les définitions données dans les dictionnaires d'éducation ou de psychologie.

Apprendre c'est :

« Mettre ou se mettre au courant d'une information ; intégrer, assimiler, incorporer des données nouvelles à une structure cognitive interne déjà existante; acquérir et développer des connaissances et des habiletés, intégrer une information à une structure qui existe en mémoire et utiliser cette information chaque fois que la situation l'exige». (Legendre 1988, 35).

«(...) L'apprentissage a pour but: l'acquisition d'habitudes (principalement dans le domaine moteur et tend alors à la création d'automatismes) ,et l'acquisition de connaissances.» (Lafond , 1963, p. 47)

En général: chez un individu, modification de sa capacité de réaliser une tâche sous l'effet des interactions avec son environnement.

Selon le contexte, le terme désigne le processus ou le résultat du processus.

Il est généralement entendu que la modification consiste en un progrès (Grand dictionnaire de la psychologie (1991: 58).

De ces Trois définitions, nous pouvons citer que l'apprentissage exige l'intégration des connaissances et l'utilisation de ces connaissances dans une situation. Mais aussi, l'apprentissage touche l'intégration de comportements et vise un certain automatisme.

La visée de l'apprentissage est l'évolution ou la progression.

Ces définitions nous intéressent par ce qu'elles renferment des notions clés dans le processus et nous aident à bien situer l'activité de production écrite dans le processus d'apprentissage. Nous pouvons à travers ces concepts clés nous interroger sur la possibilité de cerner bien le déroulement de l'écriture en classe de F.L.E en tant qu'acte d'apprentissage qui permet une progression ou non. (Jonnaert P et Vander B, 1999,p. 249)

I. 3.2.3. Le cognitivisme

Apprendre c'est :

«Constituer des représentations d'ordre élevé et modifier les relations qui les unissent. L'apprentissage dépend du niveau cognitif dans la mesure où celui ci conditionne les savoirs et savoir-faire " activables" dans chaque situation. Et réciproquement, l'apprentissage se construit à partir des savoirs et savoir faire mobilisés par la situation.» (Villepontoux , 1996 ,Pp 13,14)

«(...) Le point de vue cognitiviste sur l'apprentissage insiste sur l'importance des connaissances antérieures : une connaissance ne se constitue pas à partir de rien ; cette construction suppose une connaissance existante.» (Richard, 1990,Pp , 159,160).

« L'apprentissage est une modification de la capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement. Il se distingue des changements comportementaux survenant à la suite de la maturation (...) (Houdé , 1998 ,P. 43)

De ces trois situations, nous pouvons éclaircir la vision cognitiviste de l'apprentissage qui le conçoit comme un changement opéré à la base de prérequis résultant aussi d'une interaction avec le milieu de l'apprenant.

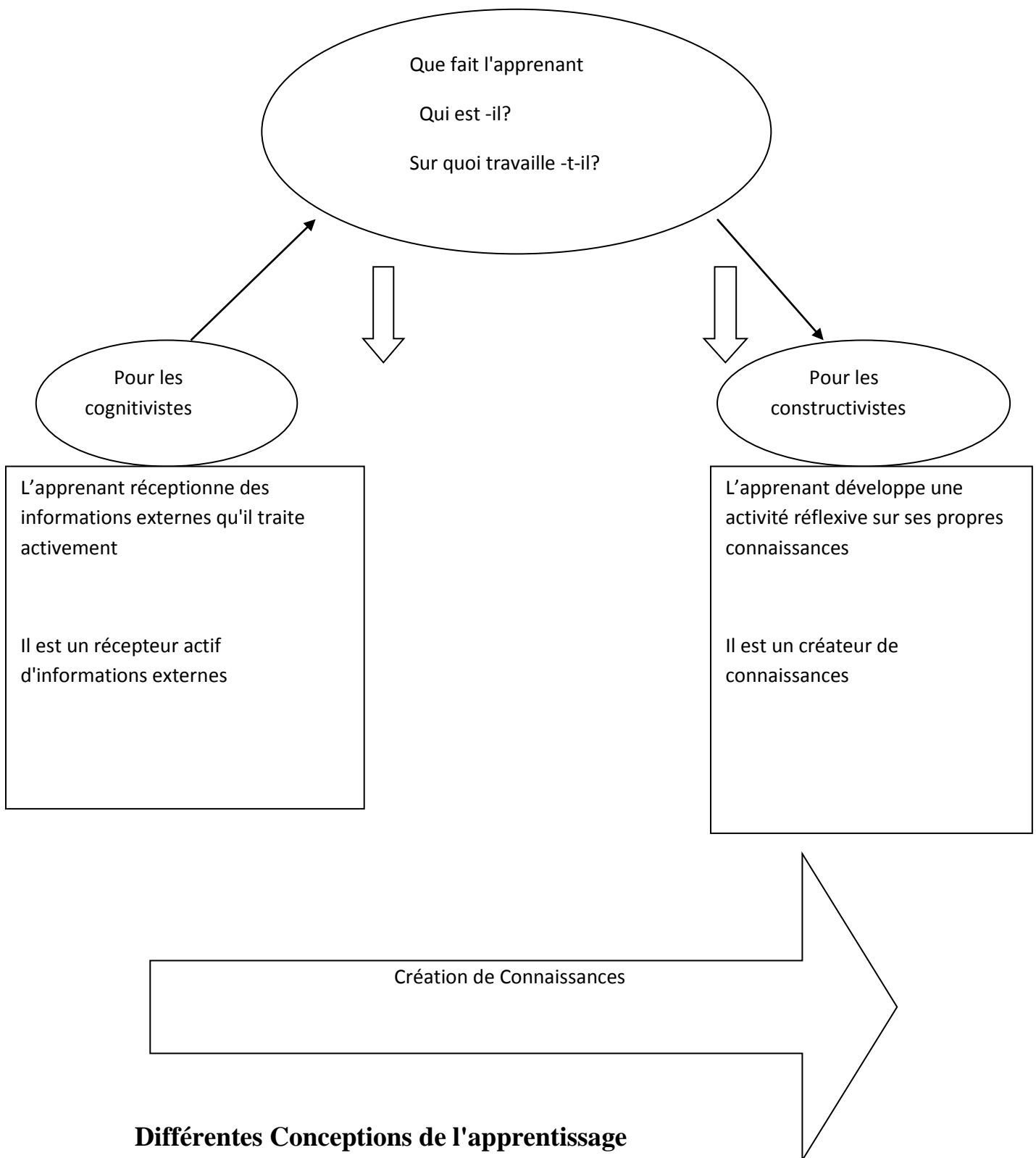
L'apprentissage c'est aussi une affaire de constitution de diverses images mentales et la modification des liens existants entre elles. (**Jonnaert P et Vander B, 1999,p. 253**)

Cette conception cognitiviste de l'apprentissage nous semble d'une grande importance car elle permet de localiser l'apprentissage comme un processus de modification apportée chez l'individu.

De là , nous pouvons nous interroger sur l'apprentissage de la production écrite selon cette vision cognitiviste étant donné que ce courant cognitif perçoit l'activité de l'apprenant comme essentielle pour la construction de connaissances.

Si nous appliquons cette conception sur l'apprentissage de la production écrite, nous réalisons que l'apprenant doit, lors d'une activité de production écrite, traiter les informations qu'il a et les mettre en relation avec ce qu'il lit pour pouvoir apprendre par la suite à écrire.

Nous allons présenter un schéma permettant d'expliquer les conceptions de l'apprentissage selon les courants présentés précédemment:



Différentes Conceptions de l'apprentissage

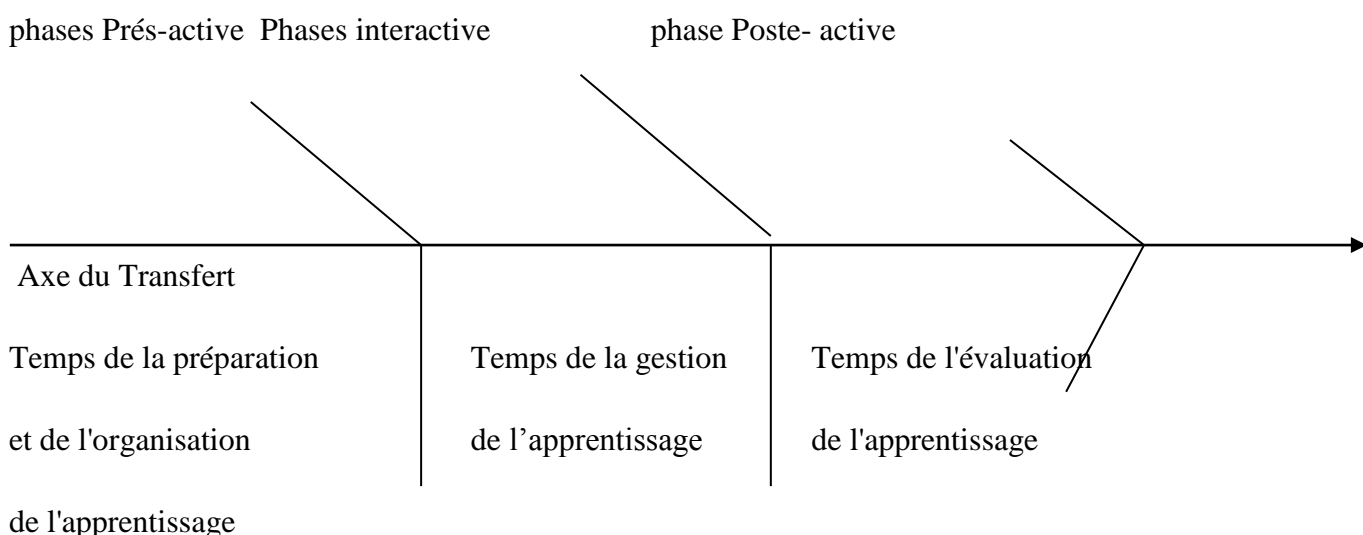
Source : *Jonnaert PH et Borghet C V.,(1999), Créer des conditions d'apprentissage ,Ed.De Boeck& Larcier s-a,Paris , P264.*

I.3.3. Les acteurs du processus d'apprentissage:

L'apprentissage exige la présence d'acteurs contribuant à la fois dans un contexte scolaire, pour acquérir un certain nombre de connaissances en activant bien sûr des schèmes. Nous allons expliquer le rôle de chaque acteur selon le modèle SCI de l'apprentissage pour rendre l'acte pédagogique efficace et l'apprentissage fructueux.(*Jonnaert PH et Borghet C V,1999 ,P., 164*)

I.3.3.1. l'enseignant :

Il occupe une fonction centrale dans le Processus d'enseignement apprentissage. C'est lui qui assure le bon fonctionnement des interactions en classe à travers ses activités. En effet, l'enseignant garantit la mise en situation des savoirs à acquérir par l'apprenant afin que ce dernier arrive à mettre en relation les connaissances à acquérir et ses prérequis pour apprendre. C'est à l'enseignant aussi de gérer les interactions scolaires au sein de la classe. Finalement, l'enseignant doit également gérer le temps et l'espace des apprentissages scolaires. La tâche de l'enseignant serait d'intervenir dans tous les moments de l'apprentissage , c'est pour cela , il mène des actions préparatoires de l'acte d'apprentissage, des actions régulatrices des activités et des actions au moment de l'évaluation de l'apprentissage.



Différentes phases de l'action de l'enseignant

Source :(Ibid,p.,74)

I.3.3.2. l'Apprenant

L'apprenant constitue un élément primordial dans l'opération d'apprentissage dans un milieu scolaire . Il doit mettre en relation les connaissances déjà acquises et celles nouvelles.

Cette construction de savoir se fait en interagissant avec les autres apprenants et l'enseignant aussi.

Donc , cet acteur doit être actif et exploite les ressources de son milieu pour créer des connaissances dans une situation donnée d'apprentissage. Les fonctions essentielles de l'apprenant se résument en deux éléments : Le premier, est la mise en rapport de ses connaissances avec le savoir et le deuxième : c'est d'en créer des nouvelles. C'est pourquoi l'apprenant s'intègre dans une relation entre le savoir et les connaissances. De cette façon, l'apprentissage comprend les comportements, les opérations, les interventions ou même les questions que peut poser l'apprenant lui même.

Les chercheurs ont pu résumer les actions de l'apprenant en quatre opérations :

- 1) Interaction entre savoir et connaissances.
- 2) L'apprenant adapte les connaissances au savoir à apprendre
- 3) L'apprenant adapte les savoirs à apprendre à ses connaissances
- 4) L'apprenant crée de nouvelles connaissances par coordination afin de répondre aux exigences de la situation à laquelle il est confronté.

Bien sûr, cet apprentissage se réalise en un temps, dans un espace précis.(Ibid,Pp., 175,176)

I.4. Enseignement -apprentissage

Ce couple d'enseignement- apprentissage trouve sa justification dans l'évolution qu'a connue le milieu scolaire ou l'institution qui prône un processus focalisé sur l'apprentissage laissant de côté la conception traditionnelle de l'école qui était considérée comme un lieu pour inculquer le savoir tout en mettant à l'écart le processus d'apprentissage.

Actuellement, Le processus enseignement- apprentissage trouve son écho lors des activités dispensées et dans les résultats même, attendus.

De là , une véritable interaction se trouve entre : les acteurs scolaires (enseignant , apprenant) , les activités d'apprentissage et les méthodes d'évaluation .

D'une manière laconique ; ce processus d'enseignement – apprentissage est la réponse directe à trois questions :

Quel contenu d'apprentissage ? (quoi ?)

Quelles méthodes pour enseigner ce contenu ? (comment)

Quelle qualité et quantité d'apprentissage effectuées ? **(Ibid, p., 39-46)**

L'enseignant doit planifier ; évaluer ce processus. Cette nouvelle position du processus d'enseignement- apprentissage nous paraît inhérente aux activités que nous allons préparer dans notre partie pratique étant donné que la démarche proposée se base sur l'acte d'apprentissage autrement dit ; sur l'effort de l'apprenant et les résultats attendus.

I.4.1. Styles d'enseignement

L'enseignement a été l'objet de plusieurs recherches qui se soldent par la découverte même de nouveaux concepts qui y sont associés. Il se définit par :

« Un art qui s'appuie sur la science ainsi que sur nos expériences personnelles » (Bennet et Rolheiser,2006,p. 25)

Nous pouvons retenir de prime abord que l'enseignement est à la fois le produit de la science ainsi que le déjà vécu de l'enseignant (expériences de l'enseignant).

Pour le terme style nous pouvons l'expliquer à travers la définition de Legendre :

« Un ensemble de caractéristiques personnelles ayant trait à l'enseignement et étant représentées par des attitudes et des actions spécifiques à chaque situation pédagogique .» (Légendre ., 2005, P127).

Comme l'affirme Legendre, un style d'enseignement comprend plusieurs traits communs à l'enseignement se manifestant par des conduites pédagogiques propres à chaque situation.

Les styles d'enseignement ont été classés par nombreux chercheurs.

Kurt Lewrin (1890-1947) a été parmi les premiers à établir un classement de ce concept. Kurt a distingué trois styles : autoritaires démocratique et « laissez -faire » .

Nous allons juste mentionner un autre classement des styles d'enseignement que nous trouvons utiles à notre étude pratique, ce classement a été mis par Sauvé (1992) et est fondé sur le rôle actif de l'élève dans l'apprentissage projeté par l'enseignant :

-Le style directe soit disant (l'enseignement est transmetteur de l'information, l'apprenant pratique peu.

-Le style « dispensateur d'information de manière indirecte » : L'enseignant utilise des supports que l'apprenant exploite lors de son apprentissage

-Le style interrogateur : l'enseignant pose des questions qui visent la pensée inductive de l'apprenant ou encore il pose des questions ouvertes qui ciblent la pensée différente des apprenants.

Le style animateur : l'enseignant anime la classe, les apprenants participent.

Le style coopératif : l'enseignant sollicite les propositions des apprenants pour élaborer les activités d'apprentissage.

Le style accompagnateur : une attention est portée aux intérêts des apprenants lors du choix des situations d'apprentissage. (*Vienneau R, Op.cit,p., 47*)

Ces styles d'enseignement proposés nous semblent d'une grande importance puisque une pratique pédagogique éclectique est intéressante afin de mieux assurer un bon apprentissage.

Vu la diversité constatée dans les styles d'enseignement, nous indiquons que ces styles ,à la manière de Raymond Vienneau, laissent la notion même d'enseignement complexe. Il recouvre : collaboration, planification, médiation, apprentissage, animation, et finalement enseigner c'est savoir réguler l'apprentissage en revoyant les lacunes et les échecs des apprenants en proposant d'autres situations pédagogiques.

Sans jamais oublier également qu'enseigner c'est aussi : Communiquer ; savoir motiver, savoir adapter.(*Ibid, P 52*)

Cela nous permet d'expliquer le terme d'adaptation utilisé dans notre thème. Ce terme explique bien l'intervention de l'enseignant vis –à-vis des contenus dispensés. De là, enseigner c'est :

« *C'est savoir s'adapter aux différentes manières d'apprendre de ses élèves (styles d'apprentissageetc.) mais ,c'est également adapter le processus d'enseignement – apprentissage aux besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté ou des élèves doués et talentueux (Vienneau , 2005, P 46)*

Cette citation explique bien l'importance accordée aux inégalités entre les apprenants dans le processus d'enseignement – apprentissage et la nécessité d'une pédagogie différenciée. Le tableau suivant présente quelques classifications des styles d'enseignement :

Auteurs	Styles centrés sur l'enseignant (priorité aux contenus	Styles centrés sur l'apprentissage (priorité à la médiation)	Styles centrés sur l'apprenant (priorité à la démarche personnelle)
Hanson ; silver et Strong (1986)	Style orienté vers les résultats	Style orienté vers le développement intellectuel	Style orienté vers les élèves, style orienté vers l'action
Mosston et Ashworth (1990)	Directif entraîneur	Superviseur Encadreur Etapiste Interrogateur	Guide (découverte) orienté vers l'action accompagnateur personne - ressource auto enseignement
Sauvé 1992	Dispensateur d'information directe	Dispensateurs d'information indirecte Interrogateur Animateur Coopératif	Accompagnateur
Therer et Willemart (1983)	Transmissif	Incitatif Associatif	Permissif

Tabelau1 : Quelques classifications de styles d'enseignement

Source : *Raymond Vienneau,(2005), enseignement et apprentissage entre théorie et pratique, Ed , Gaétan, p47 .*

Nous allons dans ce qui suit mettre en exergue les différentes approches récentes relatives à l'apprentissage selon que les chercheurs les ont conçues , ces approches mettent l'accent sur un concept clé celui de l'autonomie de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage.

I.4.2. L'approche par projet

C'est une stratégie d'enseignement qui s'inspire des modèles socioconstructivistes quoiqu'elle recouvre plusieurs appellations :

"pédagogie du projet" (Briv et Not ,1987) , le « travail en projet » (Francœur Bellavance, 1997), l'apprentissage par projets (Proulx ,2004, Roby , 2007) , elle est focalisée sur l'apprenant , qui devient actif pour réaliser des projets .Proulx affirme que ces projets sont sujets à certaines exigences (par exemple combien de projets seront vérifiés par l'enseignant)

Dans notre étude , nous avons sélectionné des travaux réalisés en groupe.

Arpin et Capra (2001) avancent qu'un apprentissage par projet renvoie à une stratégie pédagogique où l'apprenant construit son savoir en interagissant avec les autres apprenants et avec son milieu. De sa part, l'enseignant intervient en tant que médiateur entre les connaissances à acquérir et les apprenants. Chaque projet passe par trois étapes :

Planification, réalisation et communication.

Par ailleurs, des chercheurs comme Arpin et Capra 2001 ont pu distinguer Cinq traits propres aux projets :

- 1) Favorise des situations d'apprentissage complexe et d'un intérêt .
- 2) Correspond à un produit réel et créatif.
- 3) Permettre l'évolution sociale des apprenants.
- 4) Permettre le développement de la personnalité de l'apprenant.
- 5) Reste une formule ouverte qui s'adapte au cheminement de l'apprenant.(**Vienneau R.Op.cit.Pp, 200,201**)

I.4.2.1.Les principes pédagogiques de l'apprentissage par projet

Des chercheurs ont mis en exergue les principes qui régissent une telle approche par projets. Nous allons les présenter tels qu'ils sont mentionnés par Raby (2007) :

1. Signifiante pour l'élève : l'élève a le droit de sélectionner sur quoi il va se concentrer selon ses intérêts de manière à ce que le projet à réaliser réponde à un désir ou un besoin cognitif ou affectif.
2. Participation active et responsable de l'élève : chaque élève est appelé à participer, à planifier et à réaliser le projet conçu.
3. Démarche ouverte : le projet est une démarche qui se réalise en un temps et qui exige des phases à savoir : planifier, réaliser et évaluer .

4. Collaboration et coopération : L'apprentissage s'effectue dans un environnement coopératif entre les apprenants.
5. Réalisation concrète : Le projet se fait à la fin sous forme d'un produit qui va être présenté à la classe.
6. Développement intégral : Le projet favorise l'appropriation de l'élève de savoirs , de stratégies cognitives , de compétences diversifiées.

Lors de notre étude pratique, nous allons mettre à l'épreuve ces caractéristiques au service de la production écrite qui couronne chaque projet adopté.

Raymond Vienneau insiste sur le caractère immuable des projets sur plusieurs plans que nous allons exposer un par un :

I.4.2.2. Le nombre de participants :

Un projet est à réaliser collectivement en suscitant la participation des acteurs pédagogiques : apprenants et enseignants cependant , la réalisation du projet exige une empreinte individuelle comme le prône Arpin et Capra (2001) où chaque apprenant réalise un projet sur un thème qui l'intéresse .

I.4.2.3. Le degré de participation

L'exploitation des ressources affectives et cognitives par les apprenants lors de leur apprentissage par projet est étroitement liée à la participation des apprenants. A ce propos, Raymond donne l'exemple d'un thème global d'un projet qui sera subdivisé sous forme de sous thèmes qui seront traités par les apprenants selon leur intérêt bien sûr, à la fin, le projet réalisé répond à une question précise selon Arpin et Capra ,2001. (**Vienneau R,Op.cit., p.202**)

I.4.2.4. La durée de projet :

Le temps régit carrément la démarche de projet ainsi, la réalisation du projet est un processus qui s'établit en une semaine , un mois ou plus voire une année. Pour un projet qui se fait en une année , l'indicateur interdisciplinaire s'impose à la réalisation d'un tel projet .

I.4.2.5. La nature des apprentissages

Le projet se caractérise par l'interdisciplinarité du moment où il fait référence aux connaissances de plusieurs disciplines (Klein, 1998) .

Les compétences de production écrite et orale font appel à cette approche disciplinaire.

Comme le note Vienneau 1999, l'apprentissage par projets contribue au développement de compétences disciplinaires et transversales (Rabyi ; 2007).C'est aussi un terrain fertile pour l'appropriation de stratégies cognitives et métacognitives (Arpin et Capra , 2001, Francœur, 1997)

Finalement , Legendre en 2005 propose que l'interaction des disciplines favorise l'intégration des apprentissages .

Ce dernier axe nous inspire pour réfléchir sur l'utilité d'une démarche d'apprentissage recourant aux disciplines pour assurer une progression de l'apprentissage poursuivi.

I.4.2.6. Evaluation des résultats

Un trait propre à l'apprentissage par projet est celui de mettre l'information ou la connaissance à la portée de tous les apprenants d'où le caractère communicatif qui est présenté souvent sous forme d'un exposé oral dans la classe, d'une vidéo réalisée ou encore des affiches. C'est à l'enseignant d'évaluer la présentation du projet réalisé.

Nous n'allons pas mentionner les modes d'évaluation du projet pour le moment puisque nous allons réserver une partie bien expliquée pour l'évaluation .

I.4.3. L'apprentissage par découverte

L'apprentissage par découverte est une stratégie d'enseignement inhérente à l'approche socio- constructiviste où l'apprenant élabore les savoirs des théoriciens comme Brooks et d'autres chercheurs, 1993, qui affirment que le courant constructiviste exige que chaque apprenant découvre par lui-même les nouveaux savoirs. L'enseignant ne fait que préparer des situations d'apprentissage favorisant la découverte des connaissances à l'apprenant. Ce type d'apprentissage implique trois types de guidage à savoir :

1. L'enseignant ne participe pas complètement à la résolution du problème (la découverte pure).
2. L'enseignant est un médiateur, il est actif pour aider l'apprenant à accéder au savoir. (la découverte guidée).
3. La méthode expositive : correspond à l'enseignement direct.

Beaucoup de chercheurs s'entendent sur l'utilité de la découverte guidée.

Cette approche paraît plus adéquate dans le milieu scolaire selon Slawin 2009. Goupil et Lignant affirment qu'un tel apprentissage recouvre une situation-problème ; une recherche pour préciser une solution au problème posé en utilisant un esprit critique , en émettant des hypothèses voire en ayant des capacités analytiques et critiques pour sélectionner la solution convenable mais aussi en exploitant les habiletés synthétiques pour évaluer bien le projet pour ce type d'apprentissage , il existe quatre phases dans la majorité des modèles de l'apprentissage par découverte que plusieurs théoriciens ont mises en avant à savoir :

1. La définition de la situation –problème
2. La formulation d'hypothèses
3. La validation des hypothèses
4. L'analyse des connaissances et la formulation de conclusion. **(Vienneau R,Op .cit.,p204)**

Nous trouvons utile ces quatre étapes que nous pouvons exploiter dans la partie pratique. Nous allons dans ce qui suit , expliciter la démarche de découverte guidée vu son importance dans notre étude.

I.4.4. La découverte guidée.

Raymond affirme que cette démarche s'appuie sur le principe selon lequel, l'enseignant est un médiateur. Les activités élaborées par l'enseignant sont diversifiées selon les critères d'âge des apprenants, les contenus des apprentissages.

I.4.5. L'approche systémique

René Richerich met en avant les interactions entre : objectifs d'apprentissage, stratégies ressources et évaluation qui constituent les opérations diversifiées d'apprentissage. L'apprenant est pris comme le centre d'apprentissage par sa personnalité, sa motivation, son parcours langagier. Ces éléments permettent d'instaurer une pratique pédagogique nécessaire pour un développement de la capacité d'apprentissage prenant l'enseignant comme seul responsable à contribuer au développement de la capacité d'apprentissage chez ses apprenants à travers ces facteurs précédemment cités , nous supposons l'existence d' un apprentissage lié étroitement aux efforts fournis, à la pratique langagière qui est suscitée par l'intérêt que porte l'apprenant pour effectuer un progrès dans son apprentissage et à son caractère d'un apprenant introverti ou sociable. Ces facteurs influencent largement son apprentissage voire sa capacité d'apprendre.(Ibid., p.18)

Nous allons exploiter ces facteurs, aussi bien que les facteurs que nous pensons d'un grand intérêt pour évaluer la capacité de l'apprenant à rédiger conformément à ce qui lui est exigé dans les activités proposées lors de notre expérimentation .

Ces facteurs nous aident pour élaborer un test afin de mettre à l'épreuve la justesse des propositions de cet auteur.

A un niveau supérieur comme celui de l'université , nous pensons que le concept d'autonomie dans l'apprentissage constitue un pilier solide pour implanter une base solide afin de développer la capacité d'apprentissage. Nous allons examiner ce concept dans ce qui suit :

I.4.6. L'auto -apprentissage :

Il existe des mouvements qui cernent l'autoformation dont « auto – apprentissage institutionnel ». Des notions dès lors , apparaissent : « apprendre à apprendre » ou « compétence d'apprentissage » ou encore « métacognition ». A son tour, David Little emploie le concept de « maîtrise stratégique » là où il ya réflexion sur la stratégie d'apprentissage, il ya un meilleur apprentissage.

Par ailleurs, « l'autonomie » a pris une place importante dans le domaine éducatif et par la suite dans le domaine pédagogique (projet des langues vivantes du conseil de l'Europe de 1971 (Trim ;1978). C'est ainsi qu'une approche qui privilégie un apprentissage centré sur l'apprenant, sur son autonomie prône le domaine didactique. Nous pouvons résumer les propos de Trim dans la formule : apprendre c'est sélectionner les objectifs , les méthodes s'auto – évaluer.

« Former des apprenants qui soient de plus en plus conscients et autonomes est toujours mieux même d'assimiler directement les leçons de l'expérience et de se passer ainsi progressivement de l'enseignant » (Trim .,(1971-1981),p19) .

Nous repérons dans cette citation la place attribuée à l'autonomie de l'apprenant qui devrait être conscient lors de son apprentissage.

Pratiquement, des centres d'auto-apprentissage sont créés où documents authentiques et média prennent le relais des exercices structuraux. L'apprenant, choisit son apprentissage selon ses objectifs . L'enseignant n'est qu'un guide dans ce sens.(**Vienneau R, Op.cit,p., 17-19**)

Barbot mentionne, à cet effet, que l'un des premiers centres a été instauré à l'université de Nancy par le grapel (Riley, et Zoppis 1974, Riley 1986) alors que dans les années 80, des centres de langues comme (collège Bell, Euro centres British Council) ou le centre Pompidou à Paris, fournissent des ressources considérables pour un auto-apprentissage. Par conséquent, la conception d'autonomie a vu le jour sous plusieurs positions que nous allons présenter selon leur intérêt dans notre partie pratique.

Pour Trim. ; Un apprenant est autonome s'il a la capacité de se comporter en tant qu'individu social conscient de ses actes dans des contextes réels de communication. **(Barbot M-J, 2000, p38-39)**

Henri Holec de sa part, (1988) définit l'autonomie en tant que : prise de conscience par l'apprenant de ce qu'il va apprendre selon ce dont il a besoin ou selon ses prérequis, la méthode adoptée (les moyens utilisés pour apprendre) ainsi que la correspondance du mode d'évaluation des objectifs à atteindre, des contenus choisis et de la méthode utilisée.

Cela a des retombées sur les pratiques pédagogiques cherchant à autonomiser l'apprenant autrement dit ; développer sa capacité d'apprendre à apprendre. C'est en quelque sorte ; s'approprier des savoirs ; des savoir-faire qui déterminent le contenu d'apprentissage ; la manière d'apprendre ainsi que le dispositif d'évaluation.

Barbot synthétise les propos des deux chercheurs précédemment mentionnés en avançant que « l'autonomie » qui est répartie étymologiquement en deux parties « autos » et « nomos » qui signifient respectivement : « soi » et « règles » ; implique nécessairement que l'apprenant « se connaît » en tant qu'individu ayant des capacités propres à lui. Ce chercheur illustre ces propos par l'exemple d'un apprenant qui se voit capable d'apprendre mieux une langue en l'écoutant au lieu de lire à partir de textes, ...etc.

Cet écrivain ajoute que l'autonomie ne constitue point une étiquette en mode mais simplement, elle est le fruit de courants mettant en avant l'apprenant comme responsable de son apprentissage. Comme la pédagogie active de Freinet, wallon... etc. Cela ne signifie point que l'apprenant se livre à lui-même, en revanche, c'est trouver ce consensus entre les modes d'apprentissage et les contenus à apprendre ou en quelque sorte adapter le matériel pédagogique aux capacités d'apprenants. Ce dernier point nous semble d'un grand intérêt pour justifier le choix du terme « adaptation » qui relève du concept clé d'auto-apprentissage.

En outre, Barbot considère l'autonomie comme un processus ce qui fait que l'apprenant vit un état psychologique déséquilibré qui naît de la valorisation sociale aux normes sociales et

non pas à l'autonomie qui relève d'un ordre individuel propre à chacun. Pour bien préciser cette notion, ce chercheur avance que l'autonomie ne signifie en aucun cas apprendre en s'isolant de la société ou de l'univers dans lequel se trouve l'apprenant, au contraire, être autonome c'est s'imbiber de la vie quotidienne, travailler en équipe, réaliser des entretiens ... etc.

L'aspect psychologique n'est pas d'infime importance dans l'autonomie, c'est pourquoi l'enseignant doit prendre en considération l'envie de l'apprenant, ses rythmes d'apprentissage pour éviter le refus des apprenants aux tâches à réaliser.

Ce même chercheur s'interroge sur la notion d'apprentissage qui reste floue à la fin d'un cours : Mémoriser ? comprendre ? ... etc, étant donné que l'objectif de l'apprentissage est de réaliser une progression.

A nos jours, le concept d'apprentissage est étroitement lié aux technologies qui envahissent le monde. Ainsi, face à ce flux de connaissances, à cette diversité de moyens technologiques, il est indispensable d'exploiter ces moyens de communication pour appuyer les différentes stratégies qu'offre un tel développement technologique.

Ce dernier point sollicite l'usage d'internet pour collecter des informations afin de favoriser un apprentissage guidé. **(Ibid,p.,24)**

Pour conclure ; l'autonomie ne dépend en aucun cas du niveau de l'apprenant ni de son âge mais c'est plutôt une affaire d'attitude et d'adaptation du moment où des élèves sont amenés à réaliser des progrès en déployant des efforts seuls.

Barbot signale que c'est le lien qu'entretient l'apprenant avec son apprentissage qui précise bien les différentes phases d'autonomisation. Ces étapes sont de toute façon tout à fait indépendantes de l'espace langue ou de la classe. Par conséquent, l'apprenant serait autonome même s'il sort de l'institution. Développer cette autonomisation est alors une visée en soi.

I.4.6.1. Des apprenants avertis

Le développement technologique a bien favorisé des modifications au niveau du groupe classe. Ainsi, il a donné naissance à un public d'apprenants avertis exigeants ; ayant comme objectif de maîtriser les langues pour bien communiquer. Dans ce sens, Lipovetstey a décrit les attitudes des individus ; consommateurs, car la langue dès lors, constitue un objet de consommation .Ces consommateurs –apprenants cherchent à apprendre les langues rapidement sans grands efforts .Ce sont par là des consommateurs avertis cherchant à effectuer un apprentissage rentable et efficace.

Comme le rappelle Barbot, les métamorphoses sociologiques ont des retombées sur le plan de la personnalité des publics, ainsi, nous assistons à une liberté et une prise de conscience qui touche aussi le domaine de l'enseignement. C'est pourquoi les apprenants prennent l'habitude d'effectuer un choix selon leur goût. Il devient alors indispensable de prendre en considération leur goût, leurs ressources voire leurs besoins.

En effet, les situations d'enseignement- apprentissage traditionnelles voient un déclin aux dépends d'autres situations tirant leurs origines d'une certaine valorisation d'un apprentissage les rattachant à la vie quotidienne. Une adaptation réelle de l'enseignement – apprentissage est un meilleur gain pour attirer l'attention du public averti.(Ibid, 2000 ,p., 35)

Dans le champ didactique, les progrès technologiques qu'a connus le monde a eu l'occasion de générer de nouvelles approches didactiques que nous allons exposer brièvement selon Barbot :

I .4. 7. Le courant anglo-saxon :

Dans ce courant de pensée, une attention est portée aux aspects déjà ignorés dans l'enseignement traditionnel. C'est ainsi que la motivation ainsi que les facteurs constituant la pédagogie du projet (prise en charge des apprenants , de leur apprentissage) prennent le devant dans la pratique pédagogique.

De même que pour une pédagogie active où l'enseignant est un guide alors que l'apprenant est l'acteur principal de son apprentissage. C'est ainsi que les rôles des deux partenaires de l'acte pédagogique assistent à un changement flagrant : l'apprenant devient maître de son apprentissage alors que l'enseignant devient un guide pour l'appropriation de savoirs, savoir- faire et savoir être.

I.4. 8. Educabilité cognitive

D'après Barbot, un autre courant voit le jour et est focalisé sur les différentes phases d'apprentissage. Ce mouvement d'idées est appelé éducation cognitive.

La perception de l'apprentissage comme étant réservé aux jeunes est vachement bouleversée. Des expériences ont abouti au résultat selon lequel, l'apprentissage exige un entraînement pour faire fonctionner des opérations cognitives. L'obstacle de l'apprentissage des adultes est dès lors écarté.

Examinons la définition de ce concept de base tel qu'il est présenté par M_F. Libert :

« L'éducabilité cognitive, c'est l'ensemble des pratiques, des techniques, des outils qui ont comme objectif explicite et principal de développer l'efficacité et l'autonomisation des apprentissages en réactivant de façon systématique les procédures de pensée, les structures mentales dont la personne dispose et dont elle prend conscience. »

(Barbot, 2000 ,P32)

Nous pouvons dire que l'éducation cognitive est tout ce qui aide à rendre l'apprentissage autonome soit : des techniques, des moyens ou même des méthodes utilisées .Cet ensemble fait appel à des schèmes mentales et des techniques de réflexion que l'apprenant active systématiquement.

I.4.8.1. L'apprenant centre d'intérêt :

Il existe aussi des mouvements d'idées qui ont changé totalement les systèmes éducatifs partout dans le monde.

La pédagogie différenciée se préoccupe de l'apprenant en tant qu'individu avec ses côtés : affectif , culturel et cognitif et elle ne se concentre pas seulement sur un travail de groupe selon le niveau des apprenants . C'est ainsi qu'un apprenant recourt à des pratiques basées sur des situations présentant des problèmes qui suscitent chez lui à la fois réflexion et motivation.

Sur la plan de l'enseignement, les profils de sortie des apprenants sont focalisés sur l'évolution de l'autonomie des apprenants aussi bien que sur un objectif communicatif.

Nous pensons à la manière de cet auteur le rôle primordial de l'autonomie dans les bouleversements qu'a connus la didactique des langues. Cependant, nous trouvons floue cet ensemble qui regroupe le concept de « l'éducation cognitive ».

I.5. Concept de stratégies en didactique

La définition de stratégie d'après le dictionnaire le petit Robert est la suivante :

« *Un ensemble d'actions coordonnées , de manœuvres en vue d'une victoire.* »

Nous pouvons dire qu'une stratégie est la manière d'agir pour aboutir à dépasser une difficulté. Nous remarquons que la définition donnée par le petit Robert est plutôt appliquée à un contexte de guerre.

En didactique , Corder (1981 : 104-105) distingue deux types de stratégies :

1-Des stratégies où le sujet parlant tente d'éviter des obstacles à la communication juste en employant les outils de langue dont il dispose pour exprimer seulement ce qu'il veut dire.

2-Des stratégies où le locuteur traduit ses idées même si cela lui coûte la création de nouveaux mots ou de nouvelles structures qui n'existent pas dans la langue cible. Dans ce sens aussi , Seliger(1977) distingue deux types de sujets apprenants : les premiers sont toujours à la quête d'interaction avec les natifs et les seconds sont totalement passifs.

Ceci dit , que la notion de stratégie est intimement liée à des caractéristiques d'individus qu'à des actions répondant à des situations _ problèmes.

Des chercheurs ont aussi distingué stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. Les premières visent à s'approprier des savoirs alors que celles de communication servent à réemployer ce qui a été appris. **(BOGAARDS P ,1991 , P 91)**

Toutefois, la conception de Porquier (1979 :55) selon laquelle :

«*Une situation de communication peut toujours être une situation d'apprentissage*», a bouleversé la distinction établie.

Nous allons dans ce qui suit présenter chaque concept à part.

I.5.1. Stratégies de communication :

Les stratégies de communication prennent le devant dans les approches récentes notamment quand il s'agit de leur mise en application afin d'un meilleur apprentissage en fle.

Nous allons à la manière de Bogaards PAUL présenter une définition claire des stratégies de communication selon Kasper :

« Les stratégies de communication sont des programmes, potentiellement conscients, qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier .» (Bogaards P, 1991,P 92)

Bogaards souligne qu'une stratégie ainsi définie implique une solution à une difficulté rencontrée pour aboutir à un but communicationnel précis . Pour sa part, Tarone (1980 :419) a défini les stratégies de communication d'après une optique interactionnelle :

«Des tentatives mutuelles de deux interlocuteurs de tomber d'accord sur une signification dans des situations où les structures sémantiques requises ne semblent pas être partagées». (Bogaards P.,Op. cit. P92)

Dans cette vision, les stratégies de communication sont assimilées à des essais où deux interlocuteurs ne partageant pas les mêmes aspects sémantiques utilisés dans certaines situations, veulent s'arranger sur une seule signification. **(BOGAARDS P. , 1991, p., 92)**

Nous pensons que cette deuxième définition n'est pas trop pratique du moment où les situations de communication ne sont pas établies préalablement mais elles se constituent au cours de l'échange qui se fait entre les interlocuteurs, sauf s'il s'agit d'un échange entre un locuteur natif et un autre non natif comme le signale Bogaards .

C'est pourquoi nous allons prendre en charge la définition donnée au début car elle est trop pratique .Ainsi, Kasper et Faerch ont distingué trois types de stratégies comme le rappelle Bogaards :

- 1) Stratégie de réduction formelle : l'apprenant recourt à un bagage réduit afin d'éviter des produits oraux ou écrits erronés faute de bagage linguistique suffisant ou de structures mal maîtrisées.
- 2) stratégies de réduction fonctionnelle : l'apprenant utilise le minimum d'objectifs communicationnels pour échapper aux écueils.
- 3) Stratégies d'accomplissement : l'apprenant utilise le maximum de bagage communicationnel pour trouver une solution à un problème de communication.

Cette dernière stratégie est divisée en stratégie de production et stratégie de compréhension. **(BOGAARDS P , 1991,, P 93)**

Cette classification nous semble intéressante dans la mesure où elle précise les comportements des locuteurs vis-à-vis de leur discours, cependant, nous la trouvons vaste et ne précise pas exactement des indicateurs apparents. Cela n'empêche en aucun cas les deux chercheurs Kasper et Faerch de les préciser par le concept de «marqueurs de stratégies». Ces derniers englobent des marques explicites ou implicites d'incertitude. Examinons l'exemple d'un locuteur qui dit : je crois que c'est x, tu comprends ?

Quant aux marqueurs implicites, les chercheurs ont considérés la liste suivante comme bien illustrative : «pauses, soupirs, respiration forte, les rires, les faux départs, les répétitions. »

Finalement, les recherches sur les stratégies de communication sont si considérables que nous proposons juste celles dont nous nous servons dans notre étude pratique.

I.5.2 . Stratégie d'apprentissage

Plusieurs acceptions ont été attribuées au terme « stratégie d'apprentissage ». Nous mentionnons l'ensemble de définitions que nous jugeons utiles aux concepts clés de notre recherche telles qu'elles sont données par Claudette Cornaire :

Une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience, (Hosenfeld, 1981, Paris et al., 1983, O'Malley et al., 1985, Chamotte et al., 1988, Oxford et Crookall, 1989, Cyr, 1996)

Actuellement, comme l'avance Claudette, une convention est commune pour désigner les stratégies d'apprentissage comme étant des démarches conscientes utilisées par l'apprenant pour acquérir facilement les connaissances, les récupérer, les mettre en relation ou les reconstruire.

I.5.3. Les stratégies d'apprentissage en langue étrangère :

Le concept de stratégie d'apprentissage en langue étrangère constitue une notion primordiale afin de mener à bien son acte pédagogique. Cette notion de stratégie dépend de chaque apprenant puisque ce dernier emploie les stratégies d'apprentissage en fonction de son caractère (sociable, introverti), de son milieu culturel mais, aussi en fonction de ces capacités cognitives. C'est pourquoi les chercheurs se sont penchés sur l'étude de ces stratégies favorisant la mise en marche des dispositifs d'apprenants pour apprendre une langue étrangère.

Nombreux chercheurs ont répertorié les stratégies d'apprentissage en langue étrangère, ils les ont classées. Parmi ces chercheurs O'malley et al (1985), wende (1987,1991), Cohen (1990). De la même façon que Cornaire Claudette (1989) qui cite celles établies par O'Mally et al pour l'anglais et qui ont pu concevoir 26 stratégies d'apprentissage regroupées en trois classes à savoir :

I.5 .3.1. Les stratégies métacognitives

Elles exigent une réflexion sur l'apprentissage et favorisent la planification et l'orientation de l'apprentissage d'après l'évaluation du développement ressenti chez l'apprenant. Ainsi, un apprenant qui vérifie ce qu'il a appris par rapport aux objectifs à atteindre dans son projet, fait appel à une stratégie cognitive. (**Cornaire C, 1998,P 54,55.**)

Cornaire avance qu'il existe deux plans intéressants dans la métacognition, celui de la connaissance et celui du contrôle (Tardif 1992) . Contrôler sa performance constitue une phase nécessaire dans le processus d'apprentissage de la compréhension .

C'est ainsi que Dollaghan (1987) propose aux maîtres d'utiliser cette stratégie. Pour que cette stratégie soit prise en charge par l'apprenant, des chercheurs comme Riel – Salvatore (1995) ont suggéré deux sortes d'activités à savoir : des activités de sensibilisation au processus d'apprentissage et des activités pour apprendre à apprendre. Les activités de sensibilisation peuvent être la première étape d'un cours de compréhension et son intérêt pour l'élève se résume en :

- 1) Etre conscient de ce qu'il fait lors de son apprentissage d'une langue.
- 2) Des exigences de l'apprentissage des langues en classe.
- 3) De ses prérequis.
- 4) Stratégies qu'il va employer.
- 5) De ce quoi l'apprenant s'engage lors de son inscription en un cours de langue.

Les activités pour « apprendre à apprendre » ont pour but d'employer certains documents ou de les présenter. Par exemple, l'apprenant apprend à utiliser un dictionnaire ou élaborer un système pour pouvoir mémoriser des informations. Ce sont des stratégies utilisées lors de la compréhension.

Ces activités nous permettent de dispenser une pratique enseignante fructueuse puisque déterminer ses objectifs et ses stratégies constitue une aide pour une réussite garantie. D'ailleurs, varier les activités en classe de F LE tout en précisant les stratégies

d'apprentissage adéquates pourrait amener l'apprenant à s'investir dans l'acte d'apprentissage, le motiver voire développer ses compétences. **(Cornaire C ,Op.cit.,P,167.)**

Les activités de sensibilisation nous semblent pertinentes à la technique que nous allons adopter pour enseigner la production écrite en FLE, celle d'utiliser une stratégie textuelle qui est la progression thématique qui rend l'apprenant conscient des opérations textuelles qui s'effectuent dans un texte , et par la suite, il va apprendre à écrire en puisant dans « les schèmes » élaborés lors de la lecture d'une gamme de textes relevant du même thème général. Il est donc judicieux d'affirmer que la stratégie textuelle à mettre à l'épreuve fait partie des stratégies métacognitives d'apprentissage du moment où elle s'imbibe des « schèmes » utilisés pour construire un savoir , savoir -faire ou savoir être.

I.5.3.2. Les stratégies cognitives :

L'apprenant exploite des ressources d'apprentissage pour effectuer un apprentissage quelconque. Par exemple, l'utilisation de connaissances textuelles est une stratégie relative à l'activité de compréhension écrite.

Nous avons indiqué précédemment l'existence de stratégies cognitives qui devraient être enseignées tant à l'oral qu'à l'écrit comme le mentionne Claudette Cornaire qui affirme aussi que les stratégies inhérentes au traitement de texte sont aussi variées. Ces stratégies textuelles, soit disant, devraient être l'objet d'enseignement selon le degré de difficulté de chacune d'elles.

Cornaire illustre ses propos par des exemples pour en citer que :

- le repérage d'une information, faire la synthèse de plusieurs informations , mettre en rapport les informations nouvelles avec les prérequisetc. Ces stratégies sont utilisées par la suite pour avoir une position critique vis- à – vis du texte. (**Cornaire C, Op.cit, P168).**

Ainsi, nous pouvons avancer que les compétences transversales constituent l'essence d'un apprentissage contextualisé qui favorise la progression chez les apprenants d'une langue étrangère, ainsi, la maîtrise de ces compétences exige l'intervention de connaissances disciplinaires.

I.5.3.3. Les stratégies socio –affectives :

Ce sont des stratégies utilisées quand le locuteur est en interaction avec un autre pour le guider dans son apprentissage.

Les questions posées par un apprenant à son enseignant en vue d'un éclaircissement d'un point sont considérées comme des stratégies socio- affectives.

A cela s'ajoutent trois classes de stratégies énumérées par Oxford et Crookall (1989) :

- a) **Les stratégies mnémoniques** : Ce sont des techniques utilisées comme aide à mémoriser une information, trouver une autre ; à regrouper des informations.....etc.
- b) **Les stratégies compensatoires** : servent à pallier le manque d'une information, par exemple, l'emploi des synonymes ou des antonymes quand le terme nous échappe.
- c) **Les stratégies affectives** : sont considérées comme un support pour dépasser le manque de confiance en soi ou le stress qui surgissent lors de l'apprentissage des langues étrangères. Le fait de se rassurer « tiens je dois dépasser mes peurs » , constitue une stratégie affective.

Bien que ces stratégies énumérées sont le fruit d'un travail intellectuel et d'une réflexion menée lors de l'apprentissage , il n'en demeure pas moins important que ces stratégies d'apprentissage se confinent dans un cadre plus vaste voire difficile à cerner par tous les apprenants , dans toutes les situations pédagogiques . (*Cornaire C ,Op.cit., P56.)*

I.5.4. Stratégies d'apprentissage

Bogaards a proposé une définition psycholinguistique de l'apprentissage des langues où les opérations de mémorisation, de connaissances, de mise en relation de ces connaissances ainsi que l'installation de connexions automatisées se réunissent sous le terme «apprentissage», il est donc judicieux de définir les stratégies d'apprentissage comme étant l'habileté à connaître la manière de présentation de ces opérations.

Porquier 1979 a proposé le schéma suivant de l'apprentissage :

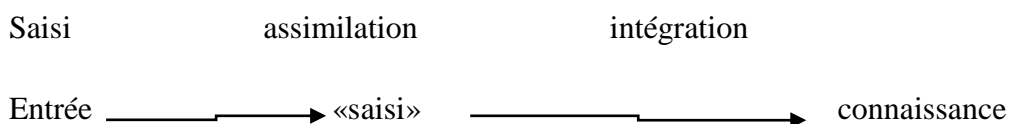


Figure : représentation schématique de l'apprentissage .

Source : Bogaards P ,(1991), aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères , Ed Hatier/ Didier, Paris.P97

Comme l'explique Bogaards, dans ce schéma, «l'entrée» constitue tout le bagage linguistique présenté à l'apprenant et le «SAISI», renvoie à tout ce que l'apprenant a compris.

La différence est flagrante entre «saisi» et «Entrée».

Nous n'allons pas nous étaler sur ce schéma vu l'ambiguïté qu'il présente au niveau du fonctionnement détaillé de l'apprentissage .

D'ailleurs, les comportements d'apprentissage ne sont jamais l'apprentissage en lui-même.

Barbot affirme que des chercheurs comme Naiman et al (1978 :65) ont pu aboutir au résultat selon lequel, la séparation des techniques et des stratégies d'apprentissage paraît impossible chez le bon apprenant d'après plusieurs expérimentations.

Barbot cite que la différence entre les bons apprenants et les apprenants lents, est bien évidemment les stratégies utilisées par les uns et les autres. Les bons apprenants emploient par intuition des stratégies adéquates alors que les apprenants lents utilisent des stratégies inefficaces. (Pain Chaud – Leblanc, 1979 :15).

Doca (1981 :121-122) avance que les apprenants ont recours à trois stratégies universelles d'apprentissage :

a)la régularisation : orientation vers le classement et la formulation de règles explicatives de phénomènes isolés.

B) L'influence de la forme considérée : l'apprenant tente de mettre en relation les prérequis avec ce qui il sait dans la langue seconde sans relever une norme ou un paramètre connu.

C)La contamination : l'apprenant assimile des éléments nouveaux dans la langue seconde ou étrangère en les liant à des termes, groupes ou structures grammaticales appartenant à sa langue maternelle ou à des prérequis dans la langue à apprendre.(**Bogaards P ,Op.cit.,P99**)

Des chercheurs ont donné des exemples de stratégies d'apprentissage telles que : inférence, stratégies mémorielles, pratique systématique, répétition mentale, simplification de l'entrée, association, sollicitation d'entrée.

Barbot signale la difficulté de cerner le concept de stratégies d'apprentissage parce que les opérations qui interviennent pour aboutir à apprendre quelque chose sont très méconnues, dans ce cas, les chercheurs sont enclins à préférer le terme processus (qui échappe à tout contrôle de conscience)que le terme stratégies. Cet auteur , ajoute que personne n'a pu préciser des critères de stratégies d'apprentissage propres à chaque individu.

Selon ce même auteur, Rubin (1981) a décrit les stratégies d'apprentissage comme « des comportements ». Il ya des comportements remarquables comme «demande de répétition», « prononcer à haute voix » ainsi que des comportements implicites. Bien que les recherches dans le domaine de stratégies d'apprentissage connaissent une évolution flagrante depuis 1975, ce terrain reste aride de véritables éclaircissements menant à bien définir des stratégies efficaces pour apprendre une langue seconde . Tout reste un tâtonnement dans ce champ si ambigu.

I.5. 5. Situation d'apprentissage / adaptation.

Nous allons examiner la relation existant entre les traits distinctifs d'une situation d'apprentissage et le développement des compétences en langue étrangère.

Tout d'abord, nous allons expliquer le terme « adaptation » à travers le rôle de l'enseignant dans l'acte d'apprentissage comme nous l'avons cité dans la section précédente, l'enseignant adopte une position dans sa classe en tant que « guide » ou encore en tant que détenteur de savoir selon le courant de pensée auquel il fait référence. Nous allons bien sûr montrer le rôle de l'enseignant selon sa capacité à adapter des activités au niveau de ses apprenants. Jakobovits, (1970.102) signale que l'enseignement ne s'effectue pas si l'objet d'enseignement n'est pas décrit ou si les facteurs qui conditionnent l'acte d'apprentissage sont méconnus. C'est pourquoi l'enseignant ne peut jouer le rôle d'un guide que dans ce qui a été décrit ou exploré dans le domaine de la langue . Vu le manque d'exploration en ce domaine , l'acte de l'enseignant serait vaine.(**Bogaards P, Op.cit.,p., 102**)

Dans le domaine de la production écrite, Rivers (1978,211) explique bien la position présentée en haut :

« En quelque sorte , nous ne pouvons pas enseigner l'expression écrite ou orale, ou n'importe quelle autre aptitude linguistique. Tout ce que la recherche scientifique nous apprend, c'est comment stimuler de façon efficace le développement de ces aptitudes et comment fournir à l'apprenant beaucoup d'occasions lui permettant

de perfectionner son emploi de la langue .» (CF. Aussi Abé se Gremmo 1983).

De cette citation, nous relevons la difficulté que revêtit l'enseignement des aptitudes langagières. Mais cela n'empêche de favoriser la pratique de ces aptitudes pour une meilleure maîtrise. A notre tour, nous pensons la façon de stimuler l'évolution des aptitudes langagières comme un signe d'une adaptation réussie des activités langagières. Dès lors, adapter les activités de progression thématique pourrait amener l'apprenant à progresser au niveau de la compétence de production écrite en F.L.E.

Pour bien expliquer la citation de Rivers, nous pouvons dire qu'un enseignant recourt à « une méthode » pour guider ses apprenants à mener bien leur apprentissage. Il est donc utile de signaler à la manière de Barbot, qu'un bon enseignant sait bien adapter ses pratiques, et choisit une méthode convenable pour bien enseigner. Barbot ajoute que la capacité d'adaptation est un indicateur déterminant d'un bon enseignant.

Par capacité d'adaptation, nous pouvons dire à la manière de (Jakobovits 1970,101), c'est le fait qu'un enseignant intervient pour négocier l'apprentissage avec ses apprenants.(**Bogaards P, Op.cit.,p103**)

Bogaards signale qu'il y a trois façons d'adapter la méthode d'enseignement aux apprenants :

Soit on table sur les points forts de l'apprenant : dans ce cas, on utilise les prérequis de l'apprenant ou son savoir- faire.

Soit on compense son manque en lui proposant ce qu'il ne sait pas faire.

Soit on remédie au manque qu'il a au niveau linguistique par exemple, si l'apprenant a des problèmes au niveau de la grammaire, on doit l'aider à progresser dans ce domaine. Evidemment, dans le domaine de la production écrite, l'enseignant est appelé à proposer des activités d'aide pour ces apprenants.

Cet auteur affirme le caractère complexe d'un enseignement guidé au sein d'une classe où le nombre d'apprenants dépasse 25.

Il ajoute qu'un tel problème d'adaptation de méthode serait résolu dans un contexte « l'apprentissage autonomisé », là où l'apprenant structure sa méthode en s'appuyant sur plusieurs manuels comme le confirme Holec (1981 :14). Dans ce cas, l'enseignant serait un « guide » qui va préparer les documents dont les apprenants ont besoin.

Un tel apprentissage est réservé à un public limité comme les étudiants universitaires.

I.5.6. Produire/ apprendre

Philippe Meirieux avance que toute formation vise à résoudre un problème et non pas à finaliser une activité demandée. L'école devient de cette optique un lieu où l'apprenant développe ses expériences, d'échouer, de construire, d'exploiter ses capacités d'apprentissage au lieu de s'entraîner.

De là, une précision paraît flagrante entre « apprendre » et « produire ». Il est donc judicieux que les établissements scolaires se penchent sur la notion d'apprentissage que sur celui d'entraînement pour répondre à des questions. **(Joseph Stordeur C J, 2006,P. 187)**

I.6. Capacité d'apprentissage :

Berbaum conçoit l'apprentissage comme étant un changement d'attitude dans une situation précise avec laquelle, l'apprenant va être familiarisé. Cette conception behavioriste d'apprentissage implique une réaction adéquate par rapport à une situation x. Cet auteur rappelle que :

« La capacité d'apprentissage peut être alors définie comme la capacité à mettre en œuvre, par rapport à un objet d'apprentissage donné, et compte tenu d'un environnement et de situations données, la dynamique qui a été décrite en termes d'attitude et de comportement .» (Berbaum,1999,P73)

Ainsi la capacité d'apprentissage n'est que la capacité à mobiliser des comportements tenant compte d'un objet d'apprentissage d'un milieu et d'un contexte précis.

Berbaum ajoute que la capacité d'apprentissage exige : de se fixer un objectif pour réaliser un projet en utilisant une démarche : elle suggère aussi la capacité de réaliser des tâches d'apprentissage, leur organisation en un temps donné après une analyse des ressources existantes.

En effet , l'apprenant fait recours à son imagination, son raisonnement, ses prérequis, la mise en relation de connaissances à apprendre et celles déjà existantes dans chaque situation donnée. A cela s'ajoutent des capacités de mémoriser, utiliser ce qui a été appris voire évaluer la qualité des attitudes apprises. Ces attitudes ou comportements sont à généraliser dans d'autres situations. **(Berbaum J, 1991 , p 74)**.

I.6.1. Evaluer la capacité d'apprentissage

Berbaum suppose que l'évaluation de la capacité d'apprendre exige l'évaluation des comportements comme démarche de prolongement de l'évaluation de ces comportements qui interprètent la capacité d'apprentissage .

I. 6.2. Développer la capacité d'apprendre en classe

Berbaum propose des pistes pour développer la capacité d'apprendre en classe afin d'une meilleure prise en charge des apprenants et par la suite une meilleure progression des apprentissages. Pour cet auteur, développer la capacité d'apprendre suppose que l'apprenant contribue à l'organisation de son apprentissage, de même qu'une meilleure prise de conscience de la manière que l'apprenant utilise pour construire son apprentissage , ceci pourrait faire partie d'un indicateur qui contribue au développement de la capacité d'apprendre. Nous pensons que pour un enseignant arrive à amener chaque apprenant en classe à prendre conscience de sa manière d'apprendre présente carrément un terrain brut mais encore difficile.

Il serait judicieux de présenter les éléments intervenants dans le développement de la capacité d'apprendre dans une situation pédagogique. Ainsi , l'enseignant comme l'apprenant sont les deux responsables de ce développement . Pour Berbaum, il existe des éléments primordiaux qui aident les apprenants à développer leurs capacités d'apprentissage. Ainsi, il les énumère respectivement comme suivant :

A) L'état physique : l'enseignant doit être au courant de l'état de ses apprenants : fatigue, maladie ; problèmes d'audition ou de vision, pour pouvoir adapter les activités d'apprentissage à l'état physique de ces apprenants voire informer les parents ou l'équipe sociale concernée. L'exemple d'un malentendant qui devait réserver une place proche de l'enseignant, est bien explicatif en ce sens.

B) L'état psychologique : la capacité d'apprentissage est tributaire de l'état psychologique de l'apprenant et de l'enseignant. C'est à l'enseignant d'installer un climat favorable et motivant dans sa classe, de piquer la curiosité des apprenants afin de porter leur attention sur l'objet d'apprentissage.

C) Le regard des apprenants envers eux-mêmes : pour être actifs dans leur apprentissage, les apprenants doivent avoir une bonne image sur eux-mêmes, ayant confiance en eux même pour entamer et réaliser leur apprentissage par ailleurs, l'intérêt que porte les autres vis -à-vis des réussites des apprenants offre à l'enseignant aussi un renforcement

positif de la confiance en soi. Cela se traduit bien sûr par le contrôle des prérequis des apprenants par leur enseignant.

A cela s'ajoute , la présentation d'une variété d'outils d'apprentissage comme : les techniques de rédaction , de lecture , de compréhension.....(Ibid , 1991 , pp83-87)

C'est à l'enseignant de diversifier les pratiques au sein de sa classe pour aboutir à une certaine prise de conscience chez ses apprenants. Nous pensons à la manière de Berbaum l'utilité de l'évaluation du projet d'apprentissage : autrement dit, évaluer l'objectif de l'apprentissage et le choix des tâches à réaliser pour atteindre cet objectif, aussi bien que la sélection des conditions d'apprentissage. Cela exige selon Berbaum un jugement de la capacité à traiter les données, les saisir, les réemployer et de la capacité d'apprentissage qui porte bien sûr sur « l'évaluation des fonctionnements des activités mentales ».

Ces capacités mentales sont bien évidemment : la capacité de raisonnement ; d'imagination, de structuration et d'organisation.

L'auteur ajoute qu'à cela s'ajoute l'appréciation de :

La perception de soi , de l'objet d'apprentissage et de la situation sélectionnée .C'est-à dire, l'apprenant qui connaît l'objectif d'apprentissage a sûrement une capacité d'apprentissage plus ou moins grande qu'un apprenant qui ne connaît pas exactement ce qu'il cherche . La même conception pour un apprenant qui suit un plan d'action pour atteindre l'objectif qu'il trace à son apprentissage . Un exemple illustre bien ces propos : le temps précis pour apprendre à lire (3 heures de lectures chaque semaine) .

Il est probablement pertinent de confectionner en ce sens des tests , des questionnaires ou des entretiens pour bien cerner la capacité d'apprentissage d'un apprenant. X.

Bien que cet auteur présente certains paramètres pour l'évaluation de la capacité d'apprentissage, ces critères restent vagues et manquent de précision aussi, ils sont tributaires de chaque situation d'apprentissage, des circonstances d'apprentissage voire des capacités mentales de chaque apprenant.

Conclusion

Nous avons tout au long de ce chapitre tenté de présenter les différents concepts et théories concernant l'apprentissage. Tout d'abord, nous avons défini l'apprentissage par rapport à la notion d'acquisition, ensuite, nous avons exposé les différentes théories d'apprentissage à savoir constructivisme, cognitivisme, nous avons aussi mis en relation ces théories avec les nouveaux concepts d'auto-apprentissage, de motivation et de compétence. Dans un deuxième temps, nous avons montré le rôle de la diversité des pratiques pédagogiques en classe de FLE via les approches pédagogiques prônées récemment à savoir : pédagogie de projet, l'apprentissage par découverte, la découverte guidée, l'approche systémique, comme nous avons souligné le rôle de l'auto-apprentissage dans l'amélioration de la progression des apprentissages.

Nous avons exposé également les différentes stratégies d'apprentissage contribuant à faciliter l'opération d'apprentissage des apprenants. Finalement, nous avons expliqué le concept de capacité d'apprentissage en montrant la possibilité de son développement comme le montre les chercheurs.

CHAPITRE II

L'évaluation

Chapitre II . L'évaluation

Introduction

Le concept de l'évaluation constitue le point d'arrivée de toute activité d'écriture. Malgré la complexité d'évaluer un produit écrit , les études convergent vers la notion d'une évaluation globale de l'écrit qui réunit toutes les composantes d'une compétence de communication selon les études récentes.

Pour cette raison , nous allons expliquer brièvement les contours d'une évaluation de la production écrite portant sur les critères d'une situation de communication, en exposant les différents outils d'évaluation par référence aux approches récentes à savoir le cadre européen commun de référence , l'approche par les compétence. Puis nous allons montrer la relation entre l'évaluation et les objectifs d'apprentissage tout en citant les modalités de l'évaluation.

Finalement, nous allons mettre en avant quelques notions que nous jugeons inhérentes au concept clé de l'évaluation à savoir : l'évaluation positive, la situation d'auto-évaluation . Nous allons présenter aussi les différents types de l'évaluation selon les recherches récentes comme l'évaluation formative, diagnostique et sommative.

II. Evaluer la production écrite

Evaluer la production écrite paraît une tâche qui n'est pas absolument aisée vu la complexité de l'écriture en elle-même.

Il est tout à fait évident que l'évaluation de la production écrite en langue étrangère ne pouvait être en aucun cas centrée sur une seule composante de la compétence scripturale : grammaire ou orthographe.... Mais une évaluation globale serait judicieuse face au foisonnement des critères à prendre en charge pour évaluer l'écrit. Ce type d'évaluation a été largement prôné par Shirley Carter Thomas (2000). Le groupe EVA Aussi insiste dans l'évaluation des textes écrits sur les paramètres transphrastiques pragmatiques aussi, en plus des structures locales : orthographe ; sémantique...ect. Ne serait ce plus contraignant d'adopter un aspect affectif lors de l'apprentissage de la production écrite afin de favoriser un rapport de l'apprenant face à son écrit ; pour lui permettre de prendre l'initiative de rédiger loin de ses représentations négatives sur l'acte d'écrire ; autrement dit : les apprenants prennent presque souvent la production écrite comme un labyrinthe et un écueil à ne pas dépasser , il suffit de créer un espace intime par rapport à l'écrit , et ce , par le choix de

thèmes selon le goût de l'apprenant, par référence à ce qu'il privilégie comme source, thèmes, textes qui motivent...etc. C'est là, le rôle de la prise en charge de l'aspect affectif de l'apprenant qui constitue aussi un déclencheur vers la production écrite en FLE. (Canazzi M, 2012, in <http://dumas.ccsd.cnrc.fr/dumas-00757261>)

II.1. Les outils d'évaluation dans une approche par compétence

Lors de l'évaluation des productions écrites, on s'appuie sur les échelles de jugement qui constituent un concept d'actualité.

C'est à l'approche de Likert que revient le mérite de ce concept utilisé en psychométrie, et qui se base sur la présentation d'un ensemble d'échelles de jugement qui renvoient à des énoncés de même type.

Les propos de Scallon affirment dans un sens le concept d'échelle :

« La notion d'échelle s'applique à la succession des jugements que l'individu doit utiliser pour exprimer son degré d'approbation ou de désapprobation au regard de chaque énoncé » (Scallon , 2004, p 176)

Bien sûr, quand il s'agit de la production écrite, les énoncés qui servent au jugement, impliquent des critères qualitatifs de la performance évaluée.

Un exemple illustrant la dimension qualitative : « richesse du lexique »

Richesse de lexique			
<input type="checkbox"/> Satisfaisante	<input type="checkbox"/> insatisfaisant	<input type="checkbox"/> très satisfaisant	<input type="checkbox"/> plutôt satisfaisante

Cette échelle de jugement correspond à « des degrés de satisfaction ».

C'est à l'enseignant ou l'évaluateur d'en faire référence pour jauger la qualité de la production écrite sur le plan de l'échelle donnée. (Scallon G, 2004, p., 174)

II.2. Type des échelles d'appréciation :

Les recherches montrent une variété d'échelles employées et qui renvoient surtout aux critères d'une grille d'évaluation.

La bibliographie en est aussi riche (Scallon 1988,Morissette,1993) .

Il existe des échelles de satisfaction, des échelles d'excellence, et des échelles de fréquence.

Nous allons examiner la distinction entre les échelles de jugement employés dans l'évaluation des productions écrites. Scallon avance qu'inférer un caractère uni à l'évaluation prend un essor accéléré avec l'approche par compétence où la complexité d'évaluer les compétences s'avère flagrante pourtant, cela reste relatif.(Scallon.Op.cit., p., 177)

II .3. Le cadre européen commun de référence pour les langues :

Selon Tagliante, le cadre européen commun de référence peut être défini sous trois volets :

A) Apprendre ; CECR a été établi en vue de réunir les éléments communs à apprendre pendant les phases d'apprentissage, et ce, pour toutes les langues et pour tous les apprenants. En référence à ce CECR, chaque apprenant définit ses objectifs, le niveau de compétences langagières qu'il veut acquérir. Ce cadre européen commun donne des descripteurs pour s'approprier de ces éléments.

b) Enseigner : le CECR décrit six paliers de compétences en langue qui sont :

-Niveau :A1 , A2 : pour un utilisateur élémentaire .

-Niveau :B1 ,B2 :niveau intermédiaire.

-Niveau C1, C2 : niveau expérimenté (avancé).

Le cadre européen commun de référence décrit en termes de capacité les paliers de compétences. Autrement dit : les niveaux de compétences sont organisés en termes de cette formule « l'apprenant est capable de »

IL offre aussi un panorama des compétences en production ou réception ou encore en interaction ainsi que les différents contextes d'apprentissage d'une langue (professionnel, public, personnel, éducation).

C) Evaluer : ce cadre européen commun offre un large éventail d'indicateurs pour évaluer les compétences à acquérir en comparant bien sûr les résultats aux paliers de compétence décrits. (Tagliante C, 2005,p 34). Donc, on procède à une comparaison des indicateurs de réussite et les résultats obtenus pour bien évaluer un produit.

Tagliante ajoute que c'est à des chercheurs comme : DANIEL Coste , Briand North, Gunther Schneider que revient le mérite d'établir les descripteurs de niveaux de compétences en langues du cadre européen commun de référence .

Malgré les descriptions données, les auteurs avancent :

« il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'il ont à faire et comment le faire » « CECR , P , 4 »

II.3.1. Ce qui est évaluable :

Dans le cadre européen commun de référence, il s'agit d'évaluer la compétence communicative avec toutes ses composantes ainsi, la première composante linguistique est relative à la qualité et l'étendue du savoir- faire (mobilisation des savoirs) linguistique (lexique, grammaire, phonétique).

Le CECR fait ressortir :

II.3.1.1. La compétence lexicale :

L'apprenant est capable d'employer des expressions lexicales , les locutions figées , voire des expressions imagées (au fur et à mesure....) des termes isolés, des éléments grammaticaux isolés (prépositions , quantités ,articles , pronoms , conjonctions....etc.).

II.3.1.2. La compétence grammaticale :

L'apprenant sera capable de produire des phrases correctes grammaticalement où il suit des règles d'enchaînement (catégories, classes, structures, processus, morphologie, ordre des mots en phrases)

II.3.1.3. La compétence sémantique

L'apprenant est- il en mesure de construire du sens en tenant compte de la morphologie ?

II.3.1.4.La compétence phonologique : la capacité de discriminer les sons les accents, l'intonation, le rythmeetc.

II.3.1.5. La compétence orthographique : capacité à bien écrire les mots tenant compte de majuscule, des conventions typographiques.

II.3.1.6. La compétence ortho-épique : c'est la capacité de bien lire un texte écrit en prenant en compte l'intonation, la prononciation...etc.

II.3.1.7. La composante socio linguistique : prend en considération des règles sociales pour employer la langue cible. Elle implique des éléments marquants des relations sociales (formule de salutation, le rang social et le degré de familiarité avec l'individu avec qui on parle, les niveaux de langage (soutenu , familial, courant) , les accents , les dialectes....etc.

II.3.1.8. La composante pragmatique : inhérente à la capacité de la réalisation des actes langagiers. Elle comprend la compétence discursive : c'est la capacité de mettre en ordre un ensemble cohérent, donc à bien organiser son discours.

II.3.1.9. La compétence fonctionnelle :

« C'est la capacité de reconnaître et produire des énoncés liés aux fonctions de la langue. Le cadre européen commun distingue les micros fonctions (énoncés simples et courts comme par exemple demander des informations) des macros fonctions consistant à une suite de phrases selon un schéma défini d'interaction entre les interlocuteurs » (Tagliante,2005,P)

La prise en charge de ces composantes lors de l'évaluation génère une évaluation équilibrée qui tient compte de tous les critères ou les sous compétences d'une compétence de communication. **(Tagliante C, op.cit.p, 35-50)**

Nous trouvons essentielle la prise en charge de ces éléments lors de l'évaluation de la production écrite en français car le concept d'une évaluation globale tend à s'instaurer ; équivalente d'une évaluation de la compétence de communication.

II.1.4. La grille de Tagliante

Tagliante propose la grille suivante pour évaluer la production écrite d'un apprenant d'un niveau B1 dans le cadre d'un résumé.

L'objectif poursuivi étant être capable de résumer avec assurance une source d'information ; avec un barème de différentes échelles.

Nous pouvons prendre ce modèle pour évaluer les productions écrites de notre corpus.

Respect de la consigne	0	0.5	1				
Performance globale	0	0.5	1	1.5	2		
Articulation et cohérence (structuration)	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Pertinence du résumé des informations	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Morphosyntaxe temps, structures, complexité des phrases	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Lexique approprié reformuler, donner son opinion	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

GRILLE POUR UN DESCRIPTEUR DE NIVEAU B1

Source : Tagliante C, Op.cit,p., 71)

Nous n'allons pas citer tous les niveaux de compétences décrits dans le cadre européen commun, mais, nous allons juste mentionner les traits inhérents au niveau B1 vu son importance dans le choix du groupe expérimental que nous allons suivre pour effectuer notre expérimentation :

NiveauB1 :

«Caractéristique du niveau B1 : capacité à soutenir une discussion, à pouvoir exprimer des opinions, à se débrouiller...» CECR

Ce niveau est le premier niveau de compétence d'un apprenant. Il correspond à cette définition qu'a proposée John Trin :

«Etre capable de se débrouiller dans des situations imprévues de la vie quotidienne, au cours d'un voyage , et être capable de lier des relations avec autrui .»(Ibid,p72)

Sa capacité en production écrite se traduit par la production de textes cohérents sur divers sujets.

Si nous examinons la grille proposée par Tagliante en référence au cadre européen commun, nous trouvons que cette grille suit différents barèmes selon que l'on prend en charge les différents critères ou non. Il nous paraît judicieux de traiter un élément important dans l'évaluation, celui de la note attribuée.

II.1.5. Notification /évaluation:

Des chercheurs et théoriciens ont remarqué l'intervalle entre les notes attribuées par plusieurs évaluateurs, question qui a fait surgir leurs interrogations autour de la fiabilité d'une telle évaluation. Ces chercheurs ont réussi à donner naissance à la docimologie autour des années 1960. Leurs recherches ont abouti à la mise en évidence de plusieurs effets entrant en jeu pour influencer les notes attribuées. Nous trouvons nécessaire la présentation de l'inventaire de ces effets pour diminuer leur degré d'influence en connaissance de cause.

Ces paramètres parasites sont :

-L'effet de fatigue : La correction est mauvaise quand la santé physique ou morale n'est pas équilibrée voire quand le correcteur est fatigué.

-L'effet de contraste : La correction d'une copie moyenne , corrigée après une copie mauvaise , il ya une forte chance d'obtenir une note meilleure.

- L'effet favoritisme : L'évaluateur risque d'attribuer une mauvaise note au « chouchou » de la classe car il renvoie une image meilleure de lui-même.

- L'effet d'ordre : L'évaluateur est coulé à la fin d'une correction. Donc , la note est tributaire de la place de la copie dans le paquet .

-L'effet de stéréotypie : La notation donnée au début d'un apprentissage risque de s'étendre sur le reste des évaluations effectuées. Des apprenants se plaignent de garder les mêmes notes quels que soient les efforts déployés.

L'effet de contamination : L'image que garde le correcteur influence l'évaluation de la copie. Ainsi ; un élève jugé faible sera sur- évalué et l'inverse .

L'effet de halo : à l'écrit ; une copie bien présentée sera bien évaluée qu'une autre mal présentée ; à l'oral ; aussi ; on note mieux un élève convivial qu'un autre introverti.

L'effet « choc » : une erreur qui se réitère plusieurs fois peut diminuer la note de même que pour une idée géniale qui peut valoriser tout le travail et influence positivement une note (choc positif). **.(Ibid, p., 12)**

L'effet « goutte d'eau » : Le correcteur tolère des fautes d'orthographe ; de ponctuation fausse , puis, à la fin de la production , l'absence de majuscule influence négativement les mots.

L'évaluation externe : certains enseignants donnent rarement de très mauvaises notes de crainte de passer pour de mauvais enseignants.

Comme le confirme Christine Tagliante ; la note ne constitue en aucun cas un indicateur valable pour déceler les progrès afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage . Cependant , la note est considérée comme un mal nécessaire imposé.

II.1.6. Evaluation / objectifs

L'évaluation ne peut se faire sans référence aux objectifs suivis d'apprentissage. Un objectif peut être défini en tant qu'un changement opéré dans le comportement d'un apprenant ; cet objectif n'est atteint qu'au sein d'une activité pédagogique.

L'origine des objectifs pédagogiques revient à la pédagogie par objectifs qui est née vers les années 1960 aux Etats_ Unis . La nomenclature des travaux de Bloom a répandu le concept d'une pédagogie par objectif. En réalité, cette pédagogie s'inscrivait dans un cadre technique et posait comme principe le découpage de l'apprentissage en unités appropriées par stimulus _ réponse _, répétition_ renforcement.

Ce type de pédagogie a pu clarifier le système éducatif en termes de finalités et d'évaluation.

Les objectifs ont été classés par les chercheurs en trois types :

1_les objectifs généraux :

Dans l'enseignement des langues ; ils sont prescrits en termes de capacités focalisées sur les acquis de l'apprenant à la fin du cursus ; exp : être capable d'écrire un texte argumentatif.

2_ les objectifs spécifiques : constituent un simple affinement des objectifs généraux en objectifs spécifiques. (Boualag M, de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences) revue Campus n °3, université Tizi-Ouzou).

Exp : à la fin d'une séquence ; l'apprenant sera capable d'utiliser à bon escient les verbes d'opinions.

3_ les objectifs opérationnels : ils sont sélectionnés parmi les objectifs spécifiques comme étant les plus importants à acquérir.

Pour Mathilde Bourdât (2009) ; un objectif pédagogique est "ce que l'apprenant sera capable de faire à l'issue de la formation " .

II.1. 7. La pédagogie différenciée

Cette appellation a été employée par Clabardes quand il avance :

« Pour moi, c'est une révolution toute simple parce que l'idée de la différenciation, c'est qu'il ne suffit de ne plus faire ce qui ne marche pas parce que cela se met à marcher » .

Vers les années 1973 , ce terme a conquis le lexique éducatif par Louis Legrand qui l'a emporté de la psychologie différentielle pour instaurer une pédagogie qui prend en charge les différences des apprenants . Son principe est de baser l'apprentissage sur un projet individuel. Il est à signaler que la pédagogie de projet tient une place importante dans cette "méthode" . (www.memoireonline.com). Nous n'avons pas fait référence à ces deux pédagogies à savoir, «pédagogie par objectif » et « pédagogie différenciée » au hasard, mais nous allons recourir à la pratique de ces notions dans la séquence d'apprentissage que nous allons prévoir pour la pratique de notre expérimentation.

Ainsi, le recours à la pédagogie par objectif favorise une pratique en termes d'objectif, qui sera évaluable bien sûr à travers les mesures que nous allons prendre en charge.

La pédagogie différenciée aussi nous fournit un champ fructueux pour différencier à la fois la pratique ainsi que la prise en charge des différences entre les apprenants afin d'œuvrer pour

un enseignement-apprentissage à la portée de tous les apprenants, ne serait- ce pour une contribution à intégrer tous les apprenants dans le processus d'apprentissage ?

II.2. Evaluer la progression d'une compétence

Scallon suggère qu'une progression devrait s'effectuer et être vérifié pour chaque apprenant lors de l'évaluation. Dans ce cas, il ne s'agit pas uniquement de vérifier les ressources dont dispose l'apprenant mais, aussi l'évaluation doit se faire à bon escient.

Gérard ajoute qu'il est évidemment difficile de réunir les éléments sur lesquels porte l'évaluation dans une représentation schématique sans pour autant recourir à une hiérarchie qui ne correspond pas aux démarches pédagogiques privilégiant l'évaluation au niveau des compétences.(Scallon G, 2004,p., 211-213)

Scallon propose ainsi un schéma qui comprend les éléments à vérifier pour confirmer ou infirmer la maîtrise d'une telle ou telle compétence.

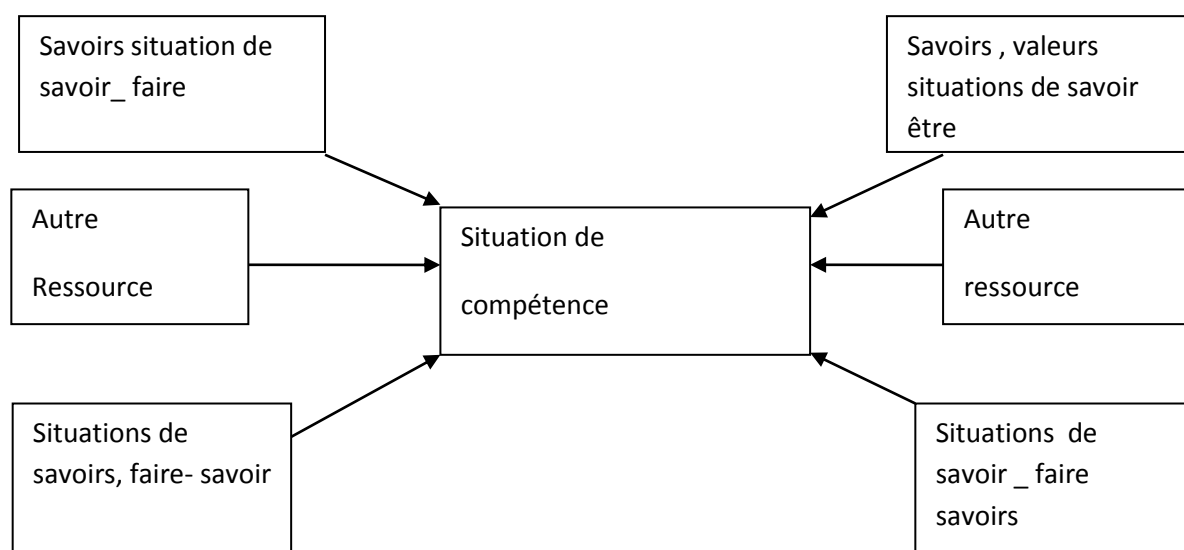


Figure1. Cartographie d'une compétence correspondant à divers niveaux de situations d'évaluation

Source : Scallon G ,(2004), évaluations des apprentissages dans une approche par compétence , Ed de Book : Larcier , Bruxelles , p 212 .

Il est totalement prescrit lors de l'évaluation de vérifier les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Le schéma élaboré par Scallon nous semble d'un grand intérêt du moment où il insiste sur une vérification des savoirs acquis, ce qui fait qu'une telle évaluation reposant sur une vérification des savoirs a pallié un manque au niveau de l'évaluation traditionnelle qui néglige ou n'insiste pas sur le contrôle des savoirs lors de la production écrite. De là, se fortifie notre réflexion sur la nécessité d'apprendre les savoirs en faisant référence à plusieurs ressources. De là aussi, surgit l'idée de la nécessité d'un apprentissage thématique avant de rédiger en langue étrangère.

II.2.1. Délimiter les ressources d'une compétence

Scallon suggère de déterminer les ressources pour les modifier lors d'une compétence. Pour ce faire, il faut découper la compétence en composantes.

Dans le cadre d'une approche par les compétences, la compétence se situe par rapport à un contexte précis. Ce contexte vise la mobilisation des ressources chez l'apprenant. (**Ibid, p., 220**).

A notre tour, la compétence à développer dans notre étude est celle de production écrite en français langue étrangère. Pour en délimiter les ressources, nous proposons une approche thématique qui prône l'utilisation de plusieurs textes à lire visant le même thème encore impliquant des thèmes diversifiés appartenant à un thème global.

L'apprenant doit être en mesure de comprendre :

- Que l'objectif d'une évaluation n'est pas uniquement la note.
- Les erreurs ne constituent en aucun cas » une réhabilitation ».
- L'objectif premier est l'appropriation de la qualité des savoir-faire langagiers et communicatifs que de leur quantité.

Ce concept nous semble crucial dans une approche actionnelle où prime une évaluation basée sur la qualité plus que sur la note.

Les chercheurs ont avancé que l'évaluation diffère selon :

- Les compétences visées.
- Le niveau des apprenants :A₁ ,A₂ ...etc.

Dans le cadre d'une évaluation formative, des chercheurs ont proposé les descripteurs du CECR avec une petite adaptation tout en prenant en compte les objectifs assignés à chaque activité. Reinhardt et autres chercheurs proposent l'élaboration de grilles d'évaluation à fonction formative après leur réécriture et l'intégration de contenus linguistiques.

II.2.2. L'évaluation positive

Solanet-Moulin conçoit une évaluation positive dont l'objectif est d'apprécier, sans pour autant stigmatiser des apprenants, au contraire, l'erreur aurait une connotation positive conçue comme un indicateur du processus d'apprentissage. Il avance dans ce sens :

« Evaluer, c'est donner de la valeur. Ce n'est pas organiser des naufrages pour voir ceux qui savent nager. » (Robert J P et Reinhardt T, 2011, p).

Pour Reinhardt , évaluer positivement relève dès lors :

- D'une sensibilisation des apprenants aux erreurs commises sans aucune stigmatisation.
- Montrer les points forts et les points faibles.
- Le jugement devrait cibler les progrès de chaque apprenant et non pas faire prévaloir les progrès d'un apprenant par rapport aux autres apprenants de hauts niveaux.
- Adopter une évaluation formative.

De sa part , l'apprenant devrait accepter d'être évalué ,Piaget (1974).

Ce concept a été défini de prime abord comme étant :

« un dialogue de soi à soi du sujet »(Nunziati ;1990).

Linda Allal(1993) considère l'auto-évaluation comme une réflexion sur le processus d'apprentissage : qu'est-ce - que j'ai comme connaissances ?

Comment je peux les employer pour construire d'autres...etc.

Nail (1994) l'a définie comme *auto-questionnement par l'acteur d'apprentissage vis-à-vis de son action. (Ibid,p)*

II.2.3. Situation d'auto-évaluation.

Campanale, Linda Allal (Allal et Michel,1993) affirment qu'il existe trois sortes de modalités pour organiser les situations d'auto-évaluation.

-l'auto-évaluation au sens strict , à l'aide d'une grille, l'apprenant vérifie sa production. Malgré l'effet facilitateur que peut avoir une grille sur la production, elle ne peut échapper à un effet pervers : l'auto-évalué peut se référer aux critères de l'évaluation que l'évaluateur

lui-même utilise lors de son acte évaluatif. Campanile rapporte qu'un courant s'est fixé pour objectif de développer les capacités d'auto-évaluation chez les acteurs d'apprentissage (Nunziati , 1990,1997) ainsi que les stratégies employées pour mettre en pratique les conditions d'auto-évaluation de la part de l'enseignant et l'apprenant . L'auto-évaluation prend ses origines dans les recherches récentes .

-Les évaluations mutuelles réciproques : se font sur les produits des apprenants. Elles favorisent de s'approprier les critères précédemment mis en commun ainsi que d'apporter des modifications.

-Les co-évaluations : Dans cette situation d'évaluation , un dialogue s'engage entre l'enseignant et les apprenants à propos des erreurs ou le non-conformisme des productions par rapport aux critères adoptés pour réussir une production.(**Campanale F, IUFM de Grenoble, 1999, 2000, 2001,p12-13**)

Les années 70 sont connues par l'effervescence des études portant sur l'auto-apprentissage guidé par H. Holec et L .Dickinson .

Ces études selon Barbot ont mis en avant le concept d'auto- évaluation qui se traduit dès l'an 1977 par : ce que « l'apprenant sait » ou « ce qu'il est capable de faire » .

Dans ce sens , l'auto –évaluation a pour objectif de responsabiliser l'apprenant de son apprentissage.

Barbot signale aussi que l'auto-évaluation intervient même dans le processus d'apprentissage. Comme il ajoute qu'il existe trois fonctions de base pour cette évaluation :

- 1-Vérifier le degré de correspondance des performances au niveau exigé.
- 2-Remédier aux erreurs.
- 3-Motiver l'apprenant et vérifier les progrès qu'il réalise.

Il est complètement indispensable de s'auto-évaluer pour contrôler ses apprentissages. Toutefois, il est flagrant que les critères de l'auto-évaluation demeurent vagues et diversifiés par rapport à plusieurs facteurs selon chaque apprenant. C'est pourquoi nous nous interrogeons sur la possibilité de l'existence d'une auto-évaluation présentant des critères communs surtout quand il s'agit de critères portant sur l'organisation textuelle ?

II.2.4. L'évaluation de la compétence de communication

Deniss Lussiez rappelle que :

les éléments constitutifs de l'évaluation de la compétence de communication sont inhérents à l'approche de l'enseignement adopté : la compétence de communication n'est pas exactement mesurable, elle –est constituée de nombreuses compétences :

II.2.4.1. Compétence linguistique ou grammaticale

Comprend l'ensemble des systèmes de la langue étrangère (phonologie, lexicque , syntaxe)

II.2.4.2. Compétence socio- linguistique et socioculturelle :

Regroupe la capacité d'interagir et d'intégrer les règles sociales (rôle , statut social....) d'une situation de communication .

II.2.4.3. Compétence discursive ; apparait dans l'appropriation des types discursifs c'est –à-dire : capacité de lier les phrases entre elles , des paragraphes ou des messages selon la situation de communication.

II.2.4.4. Compétence stratégique :

Capacité d'utiliser des outils compensatoires pour maintenir la communication (le geste, la mimiqueetc.)

De cette façon , évaluer la compétence de communication selon les chercheurs , c'est évaluer les diverses compétences (linguistique , sociolinguistique, socioculturelle, discursive, stratégique) qui représentent en quelque sorte le savoir- faire de l'élève en situation de communication . **(Lussier D,1992,)**

De là ; l'évaluation de la compétence de communication relève du repérage des indices sur « les habiletés langagières » : l'adéquation de texte produit au produit modèle , en s' appuyant sur les critères textuels de progression thématique et cohésion , nous nous inspirons de la grille proposée par Hidden (2013) pour l'exploiter dans notre partie pratique . Cette grille recouvre généralement :

-Niveau pragmatique :

Respect de la consigne et correspondance au genre textuel modèle .

-Niveau textuel :

-Progression de l'information.

-Cohésion : procédés anaphoriques.

-Ponctuation.

-Découpage en paragraphes.

-Cohérence du système temporel.

-Niveau phrastique :

-Ordre des mots.

-Construction de verbes avec des prépositions.

-Construction de phrases complexes.

-style de phrases (phrase exclamative ; interrogative)(Hidden, 2013, p 125)

-niveau infra-phrastique : choix du lexique ; conjugaison pour les verbes et marques du genre et du nombre pour les noms et les adjectifs , orthographe... etc

Cette grille est inspirée de celle de M ,Marquillo Laruy (2003) appelée « grille d'observation d'un texte ». Des chercheurs affirment que la complexité d'évaluer un produit écrit s'avère flagrante. L'importance que recouvre l'évaluation dans la vérification de la progression du texte nous pousse à nous interroger sur la meilleure modalité étant liée intimement au processus rédactionnel de révision.

II.3. Modalité d'évaluation

Hidden a proposé plusieurs modalités à fin de mettre en œuvre une pratique évaluative réussie. Nous allons sélectionner seulement celles que nous jugeons adéquates avec notre contexte d'enseignement.

II.3.1. Corriger avec l'aide de l'enseignant :

Dans ce mode de révision, l'enseignant est appelé à repérer les erreurs commises et c'est à l'apprenant lui-même de porter des corrections ou la correction se fait par deux apprenants où chacun porte une modification. Ce mode aide beaucoup l'apprenant à réfléchir sur ses erreurs et d'entraîner aussi ses méninges à reformuler.

Il est important de prendre en charge ce mode d'évaluation parce qu'elle suscite l'apprenant à réfléchir lui-même sur ses erreurs ou les erreurs de ses collègues.

II.3.2. La révision collaborative :

Un groupe d'apprenants vont améliorer une copie par échanges d'idées , ce mode est appelé « feedback » , pratiqué beaucoup aux Etats-Unis et né de la conception de la production écrite comme étant une activité sociale.

II.3.3. La grille d'évaluation :

Hidden propose à l'enseignant de préparer une grille d'évaluation qui est l'ensemble de paramètres ou d'indicateurs de réussite dans la rédaction d'un texte. Son utilisation est une aide pour l'enseignant et indique l'ensemble des conditions et des modes d'apprentissage faisant appel à l'autonomie de l'apprenant lors de son apprentissage institutionnel selon Marie-Josie Barbot. C'est aussi l'un des mouvements d'auto-apprentissage qui ont évolués en France. Comme le rappelle cet auteur , l'auto- apprentissage appartient à la pédagogie active qui exige la prise en charge de deux éléments essentiels à savoir : la motivation et l'intérêt pour le travail personnel , voire de l'efficacité de l'acte pédagogique comme le note Barbot : « l'auto-apprentissage » surgit avec les années de métamorphoses didactiques ‘ les années « 70 », avec l'arrivée de l'approche communicative ; les pratiques pédagogiques sont désormais centrées sur les compétences communicatives. Nous assistons à un éclaircissement bien élaboré avec les recherches sur le processus d'apprentissage qui aboutissent à bien déceler un concept-clé celui de « stratégies » (**Hidden, op.cit., p 112-124**)

II.4. Typologie de l'évaluation

D'après Scallon , il y a eu historiquement une réelle difficulté à classifier les évaluations . Au début, l'élément essentiel considéré comme critère d'évaluation était « la durée » pour donner naissance à deux types d'évaluation à savoir : « évaluation ponctuelle » et celle « continue » . Cette dernière regroupe plusieurs décisions prises successivement en un temps donné.

Pour d'autres : la distinction « évaluation interne »/ « évaluation externe » provient du critère de l'origine de l'évaluation (enseignant ...etc.) , même si ce type est à peine à distinguer.

Le constat que nous avons décelé c'est que, un jugement de la qualité des produits écrits par les apprenants fait que certains enseignants universitaires négligent d'évaluer les compétences d'un apprenant qui est en phase d'apprentissage . Certains enseignants jugent de la qualité d'un produit (texte écrit) à travers une bonne orthographe et de bonnes constructions de phrases, cela a amené l'évaluation d'être trop exigeante et privilégie une production zéro

défaut alors que dans une approche par les compétences , la qualité du texte ne fait pas abstraction des autres compétences : compétence lexicale, compétence grammaticale face à une telle évaluation rigoureuse qui nie toute autre compétence que celle orthographique et finale . Nous jugeons nécessaire de contribuer à la recherche par une conception d'une évaluation thématique et globale qui fait référence aux différents critères de réussite à savoir :

-Critère orthographique

-Critère grammaticale si nous admettons qu'évaluer est « une lecture particulière de la réalité » selon l'expression de Hadji (1990,1997).

Nous espérons contribuer à la recherche en fournissant des critères à mettre en œuvre lors de la correction des copies.

Bloom et d'autres chercheurs en ce domaine, ont pu établir trois fonctions de l'évaluation selon Scallon :

-Une fonction pour prévenir les obstacles rencontrés.

-Une fonction certificative pour réguler les apprentissages.

-Une fonction certificative .

Selon ces fonctions, Bloom , Hastings et Madaus ont pu relever les trois types d'évaluation à savoir : évaluation diagnostique, évaluation formative , évaluation sommative (**Scallon, 2004,p.,12-14**)

II.4.1. L'évaluation diagnostique

Comme son nom l'indique, il s'agit d'une évaluation qui se fait avant le début d'un cours ou d'une séquence, son objectif est de déceler les indices sur lesquels s'appuie le cours à dispenser (motivation des apprenants, les intérêts des apprenants....) pour une meilleure adaptation des apprentissages. Scallon affirme que le terme diagnostique n'est pas universellement répandu. Les chercheurs européens privilégient la fonction prédictive (Cardine ; 1977) ou pronostique (de Keitele ; 1983 et 1993, Allal, 1979et 1991, Hadji, 1997) .

Cette évaluation permet de porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ (**Cuq j P, 2003**).

Dans ce qui suit , nous allons expliquer le concept clé de l'évaluation formative telle qu'elle a été conçue par les théoriciens.

II.4.2. L'évaluation formative :

D'après Joëlle Morissette , un accord émerge entre les chercheurs sur le concept de l'évaluation formative des apprentissages , pourtant , la prise en compte de la conception de l'apprentissage par ses variantes a du constituer un obstacle pour en formuler une définition précise . D'une façon générale, comme cela a été conçu par Cigle et Andrade dans leur ouvrage 2009 , p7 :

« Une évaluation serait dite formative lorsqu'elle est constituée d'une collection de données sur les apprentissages de l'élève , recueillies au cours même des activités d'enseignement , apprentissage .»

Scallon , à son tour dans son ouvrage (2000,p16) , avance qu'une évaluation formative fait office d'un régulateur des apprentissages au cours même des apprentissages (cours , formation , séquence ...etc.) . Autrement dit , réguler les apprentissages signifie le traitement des difficultés surgies lors de l'apprentissage . Ce type d'évaluation permet de juger plus les compétences que les savoirs.

« [...] Elle est au cœur de l'acte d'apprendre y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité » (Meirieu PH,(1990), l'école , mode l'emploi , des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée. Paris, ESF)

« Cette évaluation, qui relève de l'évaluation continue, complète celle sommative ; permet d'analyser les comportements et les stratégies des élèves et peut déboucher si nécessaire, sur une pédagogie différenciée » (Robert J.P , 2008, p 84) .

Morissette ajoute que l'objectif de l'évaluation formative est de repérer les points forts et les points faibles des apprenants, pour amener les apprenants à prendre conscience de leur apprentissage. Il existe aussi le critère du « moment de l'évaluation » qui semblait d'un grand intérêt. Cela n'est sans obstacle quand plusieurs évaluations se succèdent sans avoir les mêmes objectifs. Au Québec, le critère pris en charge pour classer l'évaluation est celui de la « fonction de l'évaluation » , c'est ce qu'a donné naissance à la typologie de Bloom (1971).

Au fur et à mesure des années ; Scallon a proposé la définition suivante pour l'évaluation formative :

« Processus d'évaluation continu ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation ; selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser ; etc ; dans chacun des cas ; pour apporter s'il y a lieu des améliorations ou des correctifs appropriés, la décision « action » , c'est-à-dire la régulation , a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même » .

Cette définition paraît globale et résume ce qui a été dit ou conçu précédemment. C'est ainsi qu'une évaluation est constituée d'actions successives pour modifier la situation d'apprentissage ou la démarche adoptée par l'apprenant voire ce dont il a besoin pour améliorer son apprentissage. Il est donc judicieux de considérer le concept même de l'évaluation formative comme relativement tributaire de la situation d'apprentissage, des objectifs poursuivis . Il est aussi évident que la régulation prend la part du lion dans ce processus, ce que nous allons expliciter afin de mieux cerner l'évaluation formative.

Si nous examinons la pratique pédagogique, nous aboutirons au résultat selon lequel, l'acte pédagogique n'échappe pas à l'évaluation, au contrôle, et à la vérification . Traditionnellement, l'évaluation se prolifère sous forme de : exercices, récitation d'un cours, examen ... etc. Aujourd'hui, l'évaluation connaît un essor considérable qui se clôture par la notion de l'évaluation formative dont l'objectif est d'apporter plus de progression au sein de l'établissement scolaire. Nous allons examiner les origines du concept afin de mieux le cerner.

Des chercheurs précisent une définition de l'évaluation formative :

« L'évaluation est dite formative à partir du moment où elle apporte , à l'intérieure même des séquences d'enseignement /apprentissage , l'information nécessaire à l'adaptation des situations proposées aux élèves.»

Cette définition souligne l'importance de la fonction régulatrice de ce type d'évaluation du moment où elle intervient au milieu du processus d'enseignement –apprentissage ; elle renferme de cette façon une façon d'améliorer les conditions d'apprentissage.

Raymond Vienneau (1999) voit que la plupart des stratégies utilisées en classe de FLE , à nos jours s'inspirent du modèle constructiviste ou socio- constructiviste de

l'enseignement – apprentissage comme :l'apprentissage par projets , apprentissage coopératif. D'autres modèles d'enseignement privilégient d'inculquer les connaissances tels que : le modèle d'apprentissage par découverte , l'approche expérimentale ...etc.

Nous allons à la manière de Vienneau , présenter deux modèles que nous jugeons au service de la démarche pédagogique que nous allons adopter dans la partie pratique.

II.4.2.1. Les origines de l'évaluation formative

Selon Scallons Gérard , c'est Crolbachs (1963) qui a le premier projeté l'idée d'une évaluation ayant comme objectif l'amélioration de l'apprentissage , et ce , sans pour autant employer les termes « l'évaluation formative »,il a pu distinguer trois sortes de décisions qui devraient être prises lors de l'enseignement : l'amélioration de l'enseignement , la détermination des besoins des apprenants et la régulation administrative. (Colbachs 1963).

Trois années plus tard , Scriven a lancé les termes de « évaluation formative » dans un article sur les méthodes de l'évaluation . Cet auteur place l'évaluation formative dans le cadre de l'évaluation des programmes et des outils d'enseignement. Scriven pense que les projets composant les programmes doivent être évalués. Cette évaluation vis- avis des projets est appelé sommative dont l'objectif est d'accepter le programme ou le refuser. La vérification des projets passent avant tout par des phases au cours même de leur réélaboration en vue de les améliorer, appelée : « évaluation formative. »

Ce sont là , les principales typologies mises en exergue par Scriven .

En 1971, Bloom , Madras et Hastings ont emprunté cette typologie dans le champ des apprentissages scolaires .

II.4.2.2. Régulation des apprentissages :

Selon Scallon , le terme « régulation » a été cité par Cronboch en 1963. Ce qui a généré l'idée d'une correction apportée au cours de la préparation d'un programme.

La régulation est :

« le fait d'en régler le fonctionnement ou le mode de fonctionnement ; notamment pour l'adapter aux conditions extérieures ou résultat à obtenir » (CNRS , 1990)

Si la régulation est adoptée par les tenants de l'évaluation formative dans le champ didactique, l'objet à réguler serait l'apprentissage ou l'amélioration de l'apprenant.

C'est dans ce sens que Allal, 1991 p 48 affirme que l'évaluation formative se solde par une adaptation du processus d'enseignement -apprentissage ; c'est-à-dire adaptation des activités choisies. Cette notion de régulation nous semble cruciale du moment où elle recouvre une adaptation qui est le propre de notre démarche à expérimenter ou à mettre à l'épreuve avec l'évaluation de la production écrite et spécifiquement une évaluation thématique globale de la production écrite en FLE. Nous allons expliquer la notion de régulation vu son intérêt à mieux clarifier le concept d'évaluation formative.(Scallon G,2004,Pp., 23,24).

Si nous puisons dans les différentes théories d'apprentissage, nous réaliserons que la conception de l'évaluation formative a connu une nuance selon la théorie à laquelle les chercheurs se sont référés. Ainsi, dans le courant béhavioriste avancé par Bloom, l'évaluation formative a pour fonction la régulation externe de l'apprentissage (Bloom, 12998,allal, 1979/1985,1988). Le courant socio-coconstructiviste de l'apprentissage prône une régulation interne de l'apprentissage .Pour les chercheurs de ce courant, l'apprenant est le centre d'apprentissage , c'est lui qui construit son apprentissage , dès lors , l'évaluation est formatrice ou égale à l'auto-évaluation selon (Bonniol et al , Nunziati 1990, Vial, 1987) . C'est ainsi que Bonniol (1986,1988,1989) fait la distinction des critères de réussite et des critères de réalisation. L'enseignant relève les réussites et les erreurs des apprenants, ajuste le processus d'enseignement / apprentissage (Allal ; 1988,1991), les apprenants à leur tour sont guidés à la réalisation de leurs tâches, ils comprennent ainsi, les jugements de l'enseignant et peuvent modifier leur action et prennent distance vis-à-vis de leur processus d'apprentissage pour une amélioration de leur niveau. Aussi ; une autonomie est visée par ce type d'évaluation. Finalement, l'enseignement devrait être planifié par le biais de l'évaluation formative. Morrissette , (2010), signale qu'une évaluation formative exige deux processus : le premier ; implique que les apprenants collaborent avec leur enseignant pour que ce dernier puisse juger leur apprentissage par rapport aux objectifs fixés . Le deuxième processus comprend l'intervention de l'enseignant pour appuyer l'apprentissage. Ces deux processus peuvent être : des tests ; devoirs, portfolio, observations, questionnement oral, discussion de classe, projets et tâches complexes ; autoévaluation (Cizek , 2009).

Pour ne citer que la revue de la littérature spécifique au domaine des langues et qui a mis en avant le concept de l'évaluation , nombreuses recherches ont été évaluées, (la lecture, brook hart, moss long 2010) des langues (Leung / Mohan ; 2004) . Allal , 1979 signale que l'évaluation formative a pour but de donner des indices favorisant une adaptation de l'enseignement par rapport à l'apprentissage des apprenants selon des différences qui existent

entre eux . Nous avons jugé utile de mettre l'accent sur ce type d'évaluation qui est convenable au début de l'apprentissage , dans ce cas , cette évaluation oriente le parcours des études . Malgré les différentes appellations que recouvre l'évaluation diagnostique portant des nuances, ce type d'évaluation nous semble utile à notre expérimentation.

II.4.2.3. L'évaluation sommative :

« Contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence, en fait , l'évaluation sommative est souvent normative , ponctuelle et teste le savoir » (Robert J.P Rosent et Reinhardt ,2001)

En effet, étant focalisée sur l'examen des savoirs, cette forme d'évaluation est la plus employée étant donnée que les établissements exigent un classement vis-à-vis des résultats des apparents.

L'évaluation est dite sommative quand elle survient au terme d'un enseignement – apprentissage pour sanctionner ou certifier l'atteinte des objectifs assignés lors d'un apprentissage ou une formation .Cette évaluation pouvait constituer un indicateur sur les compétences à la fin de la période de formation .

Scallon ajoute que le terme « évaluation sommative »tend à être remplacé par «Evaluation certificative » vu la confusion que revêt le mot « sommative » avec celui de « somme ».

C'est à Weiss (1977) que revint le terme de « certification » pour qui "évaluation certitative » se rattache au terme de l'apprentissage. Tourneur (1985) a distingué l'évaluation certificative externe spécifique aux compétences professionnelles et celle interne inhérente à la poursuite des apprentissages.

« L'évaluation sommative » a soulevé le problème du produit fini car ce dernier n'existe pas à la fin même des apprentissages voire de la formation. Alors que l'évaluation formative a été adoptée et trouve son écho dans la pratique pédagogique du moment où il s'agit de modifier le rythme d'apprentissage dans n'importe quel instant .

II.5. Qu'est-ce qu'évaluer ?

Le concept d'évaluation a été l'objet d'une gamme d'études et de littérature. Dès lors, les instructions officielles ont adopté le cadre formatif de l'évaluation qui à été le produit final des travaux avancés dans le domaine de l'enseignement- apprentissage. Cependant ,

cette effervescence de théories n'a pu jusqu'à ce jour donner lieu à une démarche pratique précise voire les enjeux d'une évaluation restant flous face à des nomenclatures de « règles imprécises ». Il est judicieux d'assister à un tâtonnement explicite. Il suffit de dégager les critères de réussite d'un texte produit pour juger de la qualité des produits. (**Campanale-IUFM de Grenoble, 1999, 2000, 2001**). A son tour J.P.CUQ propose la définition suivante pour l'évaluation des apprentissages :

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ».

Il est d'ailleurs évident qu'une évaluation repose sur un règlement (modèle) et d'un ensemble d'éléments (références) (Barbier, 1985) , pour générer des informations sur l'observable (HADJI. 1990). Les objets de l'évaluation peuvent être : le produit des apprenants ou encore la démarche employée. L'évaluation en milieu scolaire prend en charge les réalisations des apprenants, selon des consignes visant l'amélioration de compétences.

Conclusion

L'apprentissage en tant que concept a été revu selon une variété de positions d'après les théoriciens. Pour cette raison, nous assistons à des fluctuations au fur et à mesure des recherches effectuées dans le domaine de la didactique de français langue étrangère.

En effet, apprendre une langue passe par l'apprentissage des différentes compétences qui constituent l'ossature d'une langue.

Parmi ces compétences ; la compétence de production écrite qui semble pendant longtemps, un labyrinthe vu la complexité d'instaurer un apprentissage efficace de l'écrit.

Les recherches récentes avancées dans ce sens, prouvent leur efficacité à travers les méthodes et les techniques proposées pour enseigner- apprendre à bien écrire et acquérir par la suite, une compétence de production écrite en FLE.

Nous avons tenté via ces études récentes, d'instaurer une pratique facilitatrice de l'apprentissage de la production écrite en FLE. D'a bord, nous avons exposé les différents concepts clés de l'apprentissage, puis nous avons expliqué le rôle de l'évaluation dans le processus d'apprentissage en mettant en exergue la notion des différentes typologies de l'évaluation que nous trouvons utiles à notre partie pratique.

Chapitre III

**Ecrire, lire et progression thématique
en fle**

Chapitre III : Ecrire, lire et progression thématique en fle.

Introduction

Historiquement, l'écrit a été l'objet de plusieurs positions qui régissent son mode d'enseignement- apprentissage, qui sont variées selon l'époque et le besoin. Cependant, une place à l'écrit demeure prépondérante et met en avant un besoin social urgent à cette activité, considérée pendant plusieurs années comme complexe et délicate. A leur tour, les méthodes employées pour l'enseigner ou l'apprendre préoccupent variablement les recherches en didactique afin d'aplatir les écueils tant rencontrés dans la production écrite d'un texte. Nous allons dans ce qui suit apporter des éclaircissements sur le traitement de l'écrit en tant qu'objet enseignable en exposant les travaux réalisés dans ce domaine ainsi que les différents modes utilisés pour enseigner ou apprendre une telle compétence de production écrite en F.LE qui reste l'intérêt de notre partie pratique.

III.1.Ecrire en FLE

Selon les auteurs du colloque " l'écrit en FLE", la recherche en didactique du FLE est fructueuse par rapport à celle de langue maternelle, concernant les fluctuations qui aident à préciser les objectifs, les contenus et les méthodes.

Historiquement, les années soixante mettent en exergue l'enseignement de l'oral. Les années 70 ont pu mettre l'oral et l'écrit sur la même lignée d'intérêt. Avec l'arrivée des approches communicatives, la place de l'écrit en F.L.E a été remise en question ainsi, des métamorphoses se sont produites, dont la constitution de la didactique en tant que discipline indépendante.

Nous assistons à une fluctuation centrée sur l'apparition d'une discipline indépendante en voie de constitution par conséquence, nombreux travaux ont vu le jour au fur et à mesure, l'évolution de nombreuses théories linguistiques a eu des retombées sur l'enseignement du français langue étrangère soit à l'écrit soit à l'oral. Dans le champ de l'écrit, une importance est accordée à l'orthographe vu comme " pluri système", Avec le groupe " HESO" du CNRS.

A l'oral, l'intérêt est axé sur le français parlé. L'apport de la pragmatique, des sciences cognitives ont aussi favorisé respectivement l'étude de la langue dans son contexte de communication et d'énonciation.**(Buridant Claude et Jean-Christophe Pellat, 1991,P78)**

Avec les recherches sur les typologies, la didactique en subsume diverses théories sur les études contrastives.

L'interculturel prône en raison de la coexistence de plusieurs langues en Europe.

Les mutations technologiques ont eu aussi un effet flagrant sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit en F.L.E qui devient intimement lié à l'oral, loin des structures familières dans une perspective éclaboussée par Fabel, qui insiste sur un enseignement basé sur le recours aux structures communes à l'écrit et à l'oral.

Toute fois, il ya des contextes particuliers d'écrit qui ont éclos nombreuses recherches sur l'apprentissage du FLE: citons l'exemple de Sophie Moirand dans "situations d'écrit" auquel se succèdent plusieurs travaux proposant des méthodes et des processus d'apprentissage. C'est dans ce dernier axe de recherche que s'inscrit notre étude tentant de contribuer à la recherche en didactique de F.L.E par l'apport d'un processus fructueux pour l'apprentissage de la production écrite en FLE.

Par ailleurs, l'ouvrage de Sophie Moirand, "une grammaire des textes et des dialogues" est central car il appuie notre idée de la thèse et il annonce les prémisses de la génération d'une grammaire des textes qui n'est pas prescriptive mais explicative de la structure des textes, mise à la disposition de l'écrit, vu comme ayant une finalité sociale, il a été repensé en tant qu'un objet social dont l'objectif est de transmettre un message dans un but communicatif.(Ibid.,P8)

III.1.1. Produire un texte

Courtillon J et Leclercq E et Papo E 1977 ont proposé une technique pour enseigner-apprendre à parler. Cette technique qui repose sur la variation de plusieurs situations discursives c'est-à-dire demander aux apprenants de formuler différemment le même acte locutoire, est transférable selon Moirand, au domaine de la production écrite.

Nous pensons appliquer cette technique lors de l'apprentissage de l'écrit, autrement dit, dans le domaine de la production écrite en FLE, nous proposons présenter une variété de textes écrits qui abordent le même thème ou des thèmes dérivés pour voir la formulation variée d'un même thème.

Produire un texte part dès lors, d'une suite thématique progressive. Cette démarche proposée nous semble combler les lacunes d'un apprentissage discontinu de la production écrite. Un apprentissage thématique rend plutôt facile la mémorisation d'un lexique conçu comme des maillons d'une chaîne liée par un thème global. De cette façon, nous garantissons dans une optique optimiste, un apprentissage réussi, basé sur le contact avec une variété de

textes écrits ou oraux qui peuvent servir plus tard à produire un texte écrit en F.L.E.
(Moirand S, 1979,P 105)

III.1.2. Rôle des schémas à produire

J-M Adam signale que nombreux chercheurs (Scardomalia 1982,1987, Karl Bereiter) ont insisté sur le rôle essentiel des schémas textuels chez les producteurs pour pouvoir écrire ou comprendre un texte qui ne suffisent pas à eux seuls mais, ils aident à produire un texte en présence d'un certain bagage linguistique (orthographeets). Ces schémas sont bien sûr un support dont puise le producteur qui lui procure des techniques pour rédiger.

De là, l'idée d'utiliser les différents schémas de progression thématique comme support à la rédaction surgit et nous paraît importante. En ce sens, Bakhtine affirme qu'à partir des énoncés entendus, on reproduit.(Adam J-M .,2011, P24)

Cette approche actionnelle met l'apprenant au centre de l'opération de l'apprentissage, vu comme un citoyen. De cette façon, l'apprenant est guidé à réaliser des projets en puisant dans son quotidien.

" La perspective actionnelle s'adresse au citoyen européen, voire au citoyen du monde, donc à un acteur social à part entière, qui doit accomplir toutes sortes de tâches, le plus souvent complexes".

(Hidden M-O, 2013,p 23).

Nous pouvons souligner le rôle de ces tâches ou activités à rendre l'apprenant, acteur de son apprentissage et qui le lient à la réalité sociale. Désormais son apprentissage est ciblé vers des compétences sociales, ce qui contribue à sa maturité en tant qu'individu conscient. (Ibid , P 23). Présenter cette approche n'est nulle part à l'aveuglette, mais son choix découle de notre vif besoin de l'exploiter lors de notre partie pratique au moins pour tracer les objectifs de l'enseignement de la production écrite en FLE.

III.1.3. La production du texte:

Produire un texte selon Vigner est conçu comme :

« Une activité de déploiement d'une structure latente en une surface discursive dont les contours seront déterminés par les contraintes d'inscription dans la situation de communication ». (Vigner G, 1982 , P.160.)

De cette citation, nous pouvons assimiler que la production d'un texte n'est que " l'expansion d'un énoncé" selon l'expression de Vigner.

Nous nous inscrivons dans la même lignée que traite Vigner dans son ouvrage dès moment où l'apprentissage de l'écrit renferme deux aspects, d'un côté, communicatif: qui tient compte des paramètres de la communication et leur effet sur la structure discursive. Et de l'autre côté, l'aspect qui puise dans la compétence textuelle c'est-à-dire l'ensemble des règles favorisant la production d'un texte.

Nous pouvons dire que notre objectif est de présenter une simple gamme d'exercices qui n'ont d'autre ambition que de proposer une méthode d'apprentissage de l'écrit. De là, les activités perfectionnées ont pour objectif de faire en sorte que l'apprenant acquière les procédés favorisant la progression d'un texte que nous allons évoquer plus tard (reprise, pronoms...etc).

Pour ce faire , nous exigeons une compétence minimale de distinction de propositions dans les phrases ou étudier au moins la grammaire de propositions (l'agencement de propositions) ainsi que leur fonctions grammaticales.

III.1.4. Difficultés à l'écrit

Claude Buridant rappelle dans le colloque, *Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE, essai de synthèse, 1994 Actes du colloque (du 5 et 6 octobre 1991, Strasbourg)*, que l'effervescence des recherches en didactique de FLE relève de l'essor qu'à connu la linguistique. Les propositions de Sophie Moirand qui ont marqué les recherches en didactique de l'écrit reposent sur l'approche globale de longs textes écrits et une remise en question de la grammaire revue en tant que vecteur vers l'apprentissage de la production écrite matérialisée soit disant à travers les produits des apprenants.

Comme l'explique Buridant, apprendre l'écrit exige un intérêt porté sur la grammaire en FLE. Ainsi, une tentative de constituer une grammaire de communication (Moirand, 1979) reste l'objectif premier des chercheurs en didactique du FLE. Cet objectif nécessite en premier lieu l'élaboration d'outils grammaticaux et de notions selon un certain ordre.

La présentation de ces différentes difficultés nous paraît très restreinte aux problèmes locaux qui ne nous servent pas ainsi et c'est ce qui nous a poussées à aller en avant vers la réflexion sur les problèmes globaux de l'écrit.

Nous allons dans ce qui suit présenter le statut actuel de la production écrite.

III.1.5. Le statut actuel de la production écrite:

Nous n'allons pas expliquer en détails le statut qu'occupe l'écrit dans une perspective didactique prenant à part chaque méthodologie d'enseignement mais, il serait judicieux de présenter l'écrit selon les approches actuelles. De là, nous allons mettre en exergue deux approches nouvelles.

III.1.5.1. L'approche communicative:

Hidden affirme que les recherches de Hymes concernant la "compétence communicative" ont contribué à l'émergence de l'approche communicative où prime l'enseignement communicatif en langue étrangère: autrement dit, enseigner une langue étrangère réussit quand il puise dans des contextes réels de communication qui sont intimement liés à la présence des deux partenaires de la situation de communication avec leur statut, leurs rapports, leurs intentions ... etc.

Ainsi, le contenu à enseigner est élaboré selon les fonctions de communication et les besoins des apprenants.

Nous assistons, à ce propos, à des fluctuations qui touchent le statut de l'écrit qui devrait primer sur les activités d'enseignement.

Pédagogiquement, ajoute Hidden, l'écrit est guidé d'activités de compréhension écrite de prime abord, afin de s'approprier des modèles textuels dont les apprenants sont censés maîtriser la structure.

Concernant la rédaction de textes, Hidden met en relation les textes à produire avec une situation réelle de communication dans le cadre d'une approche par les compétences. Il avance que les textes à rédiger selon cette approche remplissent une fonction réelle de communication comme par exemple: écrire une lettre, remplir un chèque....etc. C'est ainsi que l'écrit est conçu comme une activité communicative. (Claude Buridant ,Op.cit.,p.16-19)

III.1.5.2. L'approche actionnelle: CECR

La production écrite selon Hidden, présente une activité langagière au même titre que les autres activités à savoir : la production orale, la réception écrite ou orale, l'interaction écrite ou orale et finalement la médiation écrite ou orale. Le but principal étant de communiquer en langue étrangère.

Le CECR ajoute, Hidden fait une nomenclature d'objectifs de l'apprentissage en vue de communiquer, catégorisés dans des grilles d'auto-évaluation ainsi que des échelles de niveau¹(voir annexes).

III.1.5.3. Vers un apprentissage progressif:

C'est à l'enseignant de faire référence à des grilles d'évaluation par niveau parce qu'elles lui permettent de tracer les objectifs de l'apprentissage selon le niveau voulu en fouinant dans le contenu correspondant à chaque niveau afin d'instaurer un apprentissage progressif. De même, les paramètres pris en charge par niveau dans le cadre européen commun de référence regroupent les traits communs aux textes que l'apprenant doit produire. Ces traits sont:

- La cohésion: marque sa maturité linguistique lors de la production d'un texte.
- La thématique: les thèmes qui seront abordés sont adaptés au niveau des acteurs d'apprentissage.
- Le type de texte: les textes narratifs et descriptifs sont abordés dès le niveau A1, A2 alors que les textes argumentatifs sont suggérés dès le niveau B1, B2.

III.1.5.4. Approche pour enseigner la production écrite:

K. Hyland propose plusieurs théories qui serviront comme support pour enseigner la production écrite en anglais:

III.1.5.4.1. L'approche linguistique:

Rédiger en langue autre que sa langue maternelle implique que l'on dispose d'un bagage linguistique de la langue à apprendre (lexique, syntaxe, grammaire) ainsi, l'apprentissage de la production écrite d'un texte relève de la manipulation de structures phrastiques enseignées. La rédaction est de cette façon, une continuité par rapport aux exercices de grammaire permettant de vérifier la capacité de l'apprenant pour produire des phrases correctes.

Cette théorie d'enseignement est structurée selon quatre étapes:

- Des points lexicaux et grammaticaux sont enseignés à partir d'un texte.

¹ décrit la production et l'interaction écrite aux différents niveaux (A1-C2) et une échelle réservée à la cohérence et à la cohésion, P21-22.

2- Des exercices d'entraînement sur les points abordés.

3- Rédaction de phrases sur le modèle des phrases étudiées.

4- Réutilisation des structures étudiées dans un produit libre. (*Hidden M-O, Coll. Vigner G, 2013, P81.*)

Cependant, produire un texte ne se confine pas à un modèle purement linguistique.

Cette approche nous paraît nécessaire, vu son utilité à une pratique pédagogique qui appuie l'utilisation des exercices de manipulation linguistique malgré son insuffisance à elle seule.

III.1.5.4.2. L'approche fonctionnelle:

Elle permet d'enseigner les procédés favorisant l'atteinte d'objectifs communicatifs selon le texte que l'on veut produire. Ces procédés sont généralement les caractéristiques du texte à produire et sont plus centrées sur l'unité "paragraphe". Hyland K mentionne l'importance de cette approche pour rédiger des genres précis.

III.1.5.4.3. L'approche rédactionnelle:

Cette approche est centrée sur les opérations mises en œuvre lors de la rédaction d'un texte. Selon Hayes et Flower, ces opérations sont: la planification, la mise en texte et la révision. Ainsi, le rôle de l'enseignant est d'orienter ses apprenants et les accompagne lors de ces opérations de production. C'est à l'apprenant donc d'écrire et de réécrire le texte à produire, c'est ainsi que le texte est modifié maintes fois. (*Ibid, P 84*).

Cette théorie nous semble nécessaire dès moment où elle insiste sur la réécriture d'un texte pour apprendre à produire. Nous la trouvons un terrain fertile pour notre expérimentation.

M.Odile Hidden donne l'exemple de la rédaction d'un commentaire à partir d'un sondage suivant des questions organisées selon les trois processus de rédaction à savoir: planification-mise en texte et révision.

Ce modèle de rédaction ne suffit pas à lui seul selon Hidden car la production d'un texte exige aussi une connaissance du fonctionnement textuel. A ce propos, enseigner l'écrit selon cette approche nécessite le recours aux trois opérations constituant le processus de rédaction .

III.1.5.4.4. L'approche thématique:

Comme son nom l'indique, cette approche a pour objectif d'imbiber l'apprenant d'un thème ou de thèmes variés pour l'aider à écrire son texte au plan lexical.

Cette approche se présente comme aide à l'apprenant privé de lexique insuffisant dans la langue qu'il veut apprendre. Ainsi, plusieurs techniques sont mises en œuvres pour faciliter la rédaction comme la carte heuristique, présenter un schéma et demander aux apprenants de développer les idées qui y sont présentées, ce dernier exemple est donné par Hidden.

L'approche thématique prône la lecture-écriture et insiste sur le rôle de tisser un lien entre l'activité de l'écriture et la lecture. Cette dernière est une source d'information à la fois thématique, linguistique et textuelle car elle favorise aussi l'acquisition de connaissances sur la structure textuelle. **(Ibid.,P85)**

Cette approche est constamment utile pour notre champ de recherche. Nous y allons faire référence lors de notre partie pratique.

III.1.5.4.5. L'approche par les genres:

Chaque texte écrit répond à un objectif précis. La compréhension des objectifs de rédaction d'un texte est soumise à des conventions sociales. De là, un ensemble de textes partageant les mêmes caractéristiques et régis par des conventions, font partie du même genre.

Ce dernier est:

« Une sorte de famille de textes qui présentent des caractéristiques stables. » (**Hidden . , 2013, P86**).

Hidden donne des exemples sur les genres: lettre commerciale, un menu, une biographie, une thèse de doctorat.... Etc.

Cette approche est focalisée sur la nécessité de familiariser les apprenants avec les différents points connus entre les textes: à savoir, plan, style et contenu des textes, ainsi que la prise en charge du niveau du public à qui on écrit.

Cette théorie d'enseignement est nécessaire pour la production écrite en langue étrangère selon Hidden car les normes constituant les genres sont diverses selon chaque culture. Hidden ajoute qu'enseigner l'écrit en référence à ce modèle n'est jamais une "recette" applicable pour écrire. **(ibid,p85-86)**

Les approches citées nous paraissent utiles pour une pratique diversifiée de l'écrit où se mêlent ces différentes théories d'enseignement.

III.1.5.4.6. La production sur modèle:

Dans la recherche francophone, JBeacco (2007) s'affiche le premier à proposer un modèle de production écrite appelé "la production sur modèle" qui a été développé au cours des recherches actuelles en didactique. Cette démarche consiste à analyser un texte modèle en langue étrangère puis le reproduire en gardant son ossature, mais aussi le texte reproduit doit:

- 1-Répondre aux besoins du destinataire (leur connaissance des thèmes).
- 2-La maîtrise de certaines formes linguistiques propres aux textes.
- 3-Garder le plan et le style du texte initial.
- 4-La prise en charge des liens unissant les deux partenaires à savoir rédacteur et lecteur.

Hidden avance que cette démarche, d'après J-C Beacco (2007) passe par deux étapes:
1- Exposition au modèle de texte: Il s'agit de repérer les traits communs entre plusieurs textes du même genre afin de reproduire le texte.

2-La deuxième étape est celle d'entraîner l'apprenant à rédiger le texte inhérent au modèle proposé tout en conservant ses traits dominants. Cet entraînement recouvre des exercices de manipulation des structures propres au modèle textuel étudié. (**Ibid.,P87**)

Hidden donne l'exemple de la reformulation des structures détachées exploitables dans la deuxième phase de rédaction dans ce modèle.

Nous pouvons appliquer ce modèle de production lors de notre expérimentation.

III.1.6. Le processus rédactionnel en langue étrangère:

Nous trouvons important l'explication de la façon dont un texte est rédigé en exposant les différentes opérations cognitives mises en œuvre lors de la rédaction en langue étrangère.

Pour Hidden, les chercheurs ont montré que les processus rédactionnels en langue étrangère sont les mêmes que ceux utilisés en langue maternelle (Barbier 2003, Gunnarson 2006) malgré l'existence de nuances.

Avant d'expliquer ces nuances, nous devons passer en revue le modèle de Hayes et Flower 1980 vu son utilité à la compréhension de processus rédactionnel.

Selon ce modèle, il ya trois éléments qui composent le processus rédactionnel à savoir:

-L'environnement de la tâche qui implique la consigne et le texte produit.

-Mémoire à long terme du scripteur , où sont stockées les informations (thème, plan etc).

-Le processus d'écriture : qui comprend lui-même les opérations de planification, de révision et de mise en texte.(Ibid, p. 32)

Selon Hidden, En langue étrangère, l'opération de planification lors de la production d'un texte est infime par rapport à la rédaction en langue maternelle. L'opération de mise en texte est primordiale car le scripteur en langue étrangère prend du temps pour choisir le lexique approprié à son texte voire pour sélectionner la forme la plus adéquate à sa rédaction.

Quand à la révision, le rédacteur en langue étrangère procède à des corrections au niveau orthographique ou grammatical.

Hidden signale d'après Wang et Wen que le rédacteur en langue étrangère recourt, à la fois, à sa langue maternelle et à la langue dans laquelle il produit son texte lors de sa rédaction.

Le schéma ci-dessous résume ce que nous avons expliqué:

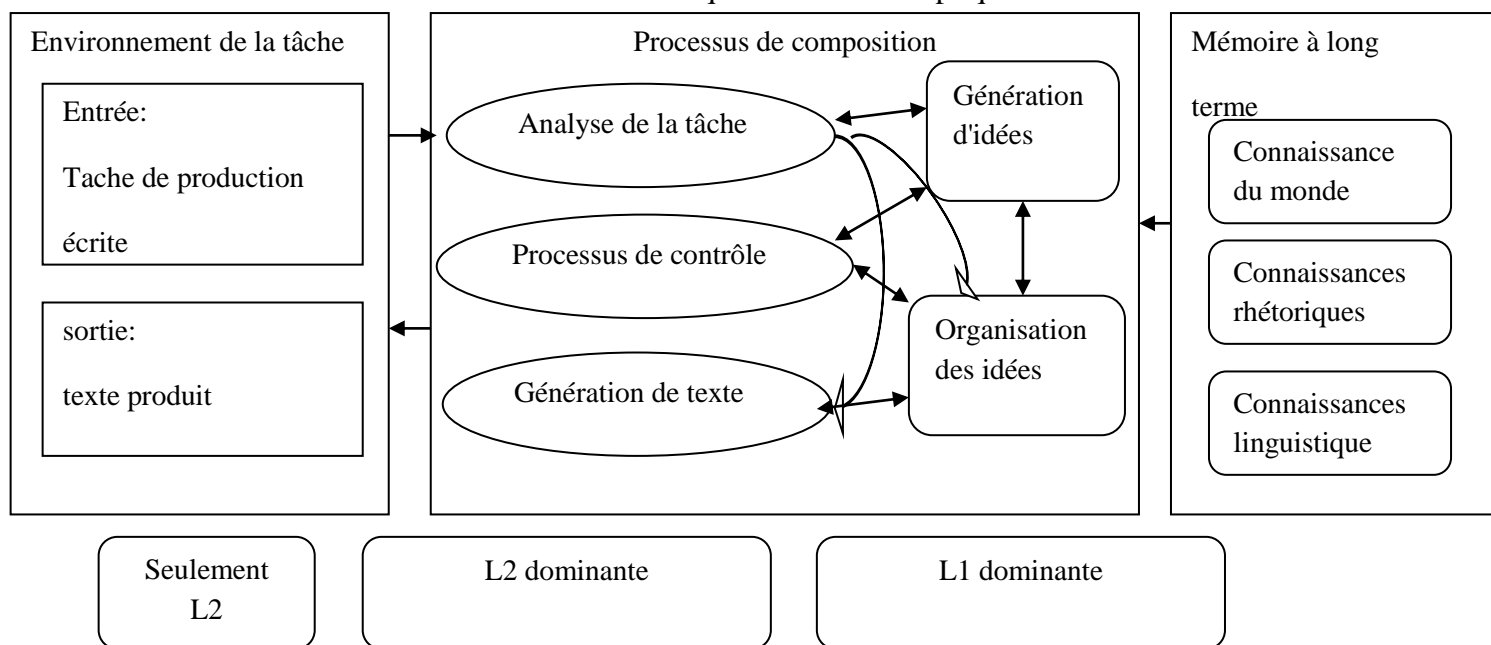


Figure2: Modèle descriptif du processus de composition en L2 (Wang et Wen, 2002).

Source : Hidden M-O,(2013),Pratiques : Apprendre à rédiger en langue étrangère, Ed. Hachette ,Paris , P36 .

Cependant, Hidden explique que le recours à la langue étrangère touche seulement la consigne et le produit final du scripteur, alors que les deux autres composantes du processus rédactionnel font appel aux langues L1, L2.

Après l'analyse des processus rédactionnels en langue étrangère, Hidden, dans le même ouvrage p36-39, propose de dissocier les phases de rédaction chez un rédacteur en langue étrangère afin de lui éviter une charge cognitive qui l'entrave à rédiger. Pour ce faire, Hidden suggère un entraînement dans chaque phase des processus rédactionnels comme suit :

III.1.6.1. Entraînement à la planification:

L'apprenant scripteur est à munir de textes en langue étrangère, riches par le thème que l'on veut aborder dans la production de texte, on encore, l'apprenant est guidé par un plan présentéetc.

III.1.6.2. Entraînement à la génération de texte:

L'enseignant est censé focaliser l'attention des apprenants sur les éléments globaux du texte comme: la ponctuation, les procédés établissant un lien entre les phrases (cohésion), ainsi que l'organisation du texte en paragraphes.

III.1.6.3. Entraînement à la révision:

Se fait à travers des activités d'évaluation par des grilles d'évaluation au niveau local ou global ou même en proposant une correction d'une copie en groupe.

Hidden insiste sur le fait de familiariser l'apprenant avec les textes à produire vu les différences entre l'activité de production dans sa langue maternelle et la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. (**Ibid., P48.**)

III.2.La compréhension écrite

Durkai (1986) met en cause l'enseignement traditionnel de la compréhension écrite centré sur le simple fait de chercher des réponses à des questions posées sur le contenu du texte. De même que pour Irwin (1986), qui critique l'enseignement de la compréhension écrite basé sur la justesse de questions posées sur le texte ou la répétition. Irwin (1986) . Elle propose un enseignement explicatif: expliquer aux apprenants les réponses fausses. Ce modèle semble d'un grand intérêt pour comprendre un texte. L'apprenant comprend les réponses fausses pour pouvoir construire le sens du texte.

Le nouveau modèle de la compréhension en lecture a pour but les stratégies de compréhension par exemple: chercher la signification d'un mot à travers le contexte. (**Giasson J,2000,P 26**) .

III.2.1. La théorie des schèmes:

Cornaire avance que d'après cette théorie, le schème est un ensemble de savoirs qui renvoient à une notion comme: un état, un fait, un objet... etc.

Les théoriciens expliquent que les connaissances sont ordonnancées dans la mémoire selon des schèmes qui sont à leur tour, une ramification de sous-schèmes dérivés de schèmes supérieurs. C'est de cette façon que comprendre un objet peut être d'une manière générale ou détaillée. Cornaire donne l'exemple du schème sur le visage. Ce schème comprend des sous schèmes constitués de différentes parties du visage à savoir front, nez,... etc. De la même manière, la compréhension d'un texte d'après cette théorie est une interaction entre les deux acteurs: lecteur et texte. De cette façon, le lecteur choisit des schèmes qui lui favorisent la construction du sens de texte via les informations qui le constituent c'est pourquoi, comprendre un texte exige l'élaboration du sens en s'appuyant sur les schèmes. (**Cornaire C. , 1999 ,Pp25-26**).

Cette théorie nous fait penser que pour comprendre un texte, il faut suivre sa progression thématique au niveau des relations entre les phrases soit au plan des éléments thématiques ou rhématiques.

Cette théorie nous pousse à appuyer la compréhension ainsi que les relations entre les phrases pour élaborer un sens au texte d'abord et pour s'imbiber des schèmes de l'organisation textuelle afin d' être capable à la fin, décrire un texte bien structuré.

Il suffit alors dans cette théorie d'émettre des hypothèses pour aboutir à comprendre le texte.

III.2.2. Le modèle de Deschènes:

Ce modèle initié par le psychologue Deschènes met l'accent sur le lien entre les traits caractéristiques d'un texte et le lecteur. Ainsi, comprendre un texte associe trois éléments inséparables qui sont: "texte, contexte, lecteur".

Nous allons expliquer chaque facteur à part afin de mieux cerner ce modèle de compréhension en lecture.

III.2.2.1. Le contexte: comprend le titre du texte qui contribue à cerner le sens du texte, l'objectif de la lecture, et les conditions de présentation du discours (version orale ou écrite).

III.2.2.2. Les traits caractéristiques du texte:

Deschènes distinguent deux aspects intervenant dans la compréhension du texte, à savoir : la forme du texte et le fond du texte c'est-à-dire son contenu.(Ibid, p28-29)

Ainsi les chercheurs ont montré la nécessité des articulateurs et des conjonctions dans la compréhension du texte de même que pour les reprises.

Des théoriciens d'après Cornaire, ont montré le rôle de l'organisation textuelle dans la compréhension du texte (Kintsch et Yarbrough 1982; Zayhor et Beach 1984; cités par Deschènes 1988).

Le deuxième aspect sémantique qui concerne le contenu du texte, comprend deux concepts : "la microstructure" et la "macrostructure".

- a) La microstructure: est composée d'un ensemble de propositions et de liens qui les unissent. Ainsi, le temps de lire est tributaire du nombre de propositions et de leur enchainement (Kéenan 1986, cité par Deschènes 1988).
- b) La macrostructure: est la structure sémantique générale du texte qui résume la signification du texte.

III.2.2. 3. Les connaissances du lecteur:

C'est l'ensemble des prérequis que possède un lecteur. Ce facteur comprend d'une part, les informations stockées dans la mémoire (ce que Cornaire appelle: les structures de connaissances). Ces informations changent selon l'âge et l'expérience...).

De l'autre part, le fonctionnement psychologique du traitement de l'information(comme perception, récupération de l'information ainsi que la production) renferme les processus psychologiques. (**Cornaire C, Op.cit,P 30**) .

Le modèle de Deschènes nous semble d'un grand intérêt à notre étude du moment où il nous explique clairement le processus de compréhension d'un texte. Ce qui nous paraît exploitable en classe de FLE pour comprendre un texte. Nous supposons attirer l'attention des apprenants sur la structure textuelle, progression de l'information au sein du texte ainsi que l'enchainement entre les différentes propositions et c'est cette démarche que nous proposons dans la partie pratique.

III.2.2.4. Le modèle de Sophie Moirand:

Moirand a élaboré un modèle là où elle explique les composantes d'une situation d'écrit. Elle a proposé dans le modèle deux volets, l'un concerne l'écriture et l'autre se rattache à la lecture.

Nous allons juste esquisser un tableau des différents éléments entrant en jeu lors de la situation de lecture.

a-Le lecteur: interprète le document (texte) selon nombreux critères à savoir son rôle, son statut, son histoire ... etc.

b-Les relations lecteur/scripteur: les liens et l'image que fait le lecteur sur le scripteur vont jouer un rôle important pour interpréter les intentions du scripteur.

c-Les relations lecteur/scripteur et document:

Le scripteur vise à produire un effet sur le lecteur à travers son texte. Cependant, l'atteinte de cette visée dépend du lecteur par les objectifs tracés à travers sa lecture, et ses hypothèses sémantiques sur le texte.

D-Les relations lecteur/document et extra linguistique:

Il ya des paramètres qui entrent en jeu lors de la lecture d'un document, qui contribuent à structurer le sens du document lu. Ces paramètres se résument en:

Ce que sait déjà le lecteur du monde, le type du document, le lieu et le moment où le lecteur lit son document.

Ces composantes nous permettent d'avancer l'idée selon laquelle : pour lire un texte et construire son sens, il faut prendre en considération ces paramètres de relations qui se tissent entre le lecteur, scripteur , document voire le référent. Ainsi, un choix s'établit sur le document selon le lecteur, le scripteur et le référent. En outre, ce modèle de lecture nous est essentiel dans la partie pratique parce que nous devons sélectionner les documents à lire en prenant en compte ces composantes. (Moirand S.,1979 ,Pp 11-12)

III.2.3. Problèmes de lecture en langue seconde:

Les apprenants de langue seconde éprouvent des difficultés lors de la lecture et par conséquent lors de la compréhension du document lu. Claudette Cornaire précise ces difficultés en s'appuyant sur les recherches menées en ce sens.

De prime abord, une difficulté majeure est intimement liée aux problèmes rencontrés en grammaire notamment problèmes syntaxiques (Berman 1984 cité par Cornaire Claudette ,1999, P48).

En plus à ces problèmes syntaxiques s'ajoutent les difficultés du vocabulaire limité qui freine la compréhension du texte. En effet, selon des chercheurs, un lexique de 1500 à 2000 termes ne suffit pas à lire à bon escient les documents authentiques. De même pour les mécanismes de lecture (maîtrise des reprises, des pronoms ... etc), ce qui crée une source pour mettre en œuvre ces mécanismes facilitateurs de compréhension du texte.

Toutefois, ces recherches ne peuvent être généralisées car ce ne sont que le fruit d'expériences qui se sont déroulées dans certaines conditions. (*Cornaire C,1999, P48.*)

Il nous paraît primordial d'aborder la question des recherches menées sur le texte en portant un classement inhérent à ces travaux.

Cornaire Claudette avance l'existence de trois types de recherches concernant l'unité "texte". Nous en citons deux que nous pensons importants à notre étude.

Primo, la recherche axée sur les traits formels du texte renfermant le classement textuel selon leurs structures globales.

En second lieu, les travaux sur les traits contextuels, autrement dit, les critères tributaires de l'environnement du texte comme les titres, sources, les images,.. etc, sont considérables (**Cornaire C., 1999, P 53**).

III.2.3.1. Les champs référentiels et socio- culturels des textes:

Des recherches ont signalé l'importance du degré de la familiarisation avec les textes présentés dans l'accès au sens par les apprenants (Alderson et Urquhart 1984, Cornaire 1985, Carroll 1987) cité par Cornaire (1999). De même pour le référent, et son rôle dans la compréhension des textes autrement dit, un texte qui appartient au monde socio- culturel de l'apprenant est bien cerné qu'un document appartenant à un domaine socio- culturel étranger à l'étudiant.

Finalement, la dernière panoplie de recherches porte sur les traits sémantiques des textes ainsi que l'analyse textuelle centrée sur l'ordre des idées du texte ainsi que les différentes relations entre elles. Cette dernière gamme de recherches attire notre attention sur les traits sémantiques des textes , les relations variées entre les phrases ainsi que sur l'ordre des idées au sein du texte.

Notre recherche s'intègre dans le dernier volet. Nous n'allons pas nous étaler sur les deux premiers volets d'études textuelles mais juste, nous allons expliquer le dernier courant de recherche vu son utilité dans notre étude.

III.2.3.2. Les études sémantiques:

Cornaire précise qu'une compétence linguistique est le déclencheur d'une lecture réussie chez les apprenants de langue seconde ainsi, l'apprenant doit posséder un bagage linguistique en grammaire ou en lexique lui favorisant de comprendre le document qu'il lit . Certains chercheurs selon Cornaire affirment la difficulté inhérente à l'utilisation de certaines structures complexes dans un texte lu, à savoir, subordonnées, phrases infinitives ... etc. (Kerm 1989 cité par Cornaire (1999, P 67). Le manque de lexique suffisant constitue aussi un obstacle majeur à la compréhension d'un texte (Cooper 1984 cité par Cornaire, P67).

D'autres recherches ont montré le rôle que jouent les articulateurs logiques dans la "cohérence textuelle" , cependant, la fiabilité de ces recherches a été critiquée en pensant que le bagage linguistique dépend de chaque lecteur et de là, se plane un doute. Moirand émet l'hypothèse selon laquelle, "verbaliser" les événements de la réalité exige des opérations de langue. Elle les résume dans l'appellation: "mise en texte" correspondant respectivement à trois opérations:

a)Des opérations de référence, où apparait l'importance d'un bagage lexical permettant de désigner les éléments de la réalité.

b)-Opérations de caractérisation/ prédication:

Il s'agit d'attribuer des qualités ou prédicats aux éléments désignés, aussi intervient le rôle de la syntaxe pour lier ces éléments entre eux.

c)-Des opérations d'énonciation:

Ces opérations sont liées à la situation de communication ainsi, un choix langagier s'impose selon les acteurs de la situation de communication : rapport entre locuteur interlocuteur..... etc.

Cette hypothèse de mise en texte appuie la notre et la confirme. Il en découle que comprendre le fonctionnement textuel est un ingrédient nécessaire pour produire et apprendre à produire des textes. Il faut ajouter que les opérations de mise en texte sont nécessaires pour produire en fle. Ces opérations regroupent le lexique , la syntaxe et l'énonciation qui impose un choix selon la situation de communication.

Les trois opérations pourraient nous servir à analyser les productions des apprenants voire choisir des documents à but communicatif tirant leur origine dans l'environnement réel et la vie quotidienne dans un double intérêt à savoir:

1-Enrichir le bagage linguistique à partir des documents authentiques.

2-Présenter la langue vivante en classe à travers ces textes intimement liés et produits dans une situation de communication réelle, et cela permet à la fois de s'imprégner de la langue en vue de rendre l'apprentissage efficace et communicatif. (Moirand ., 1990, Pp. 8-9)

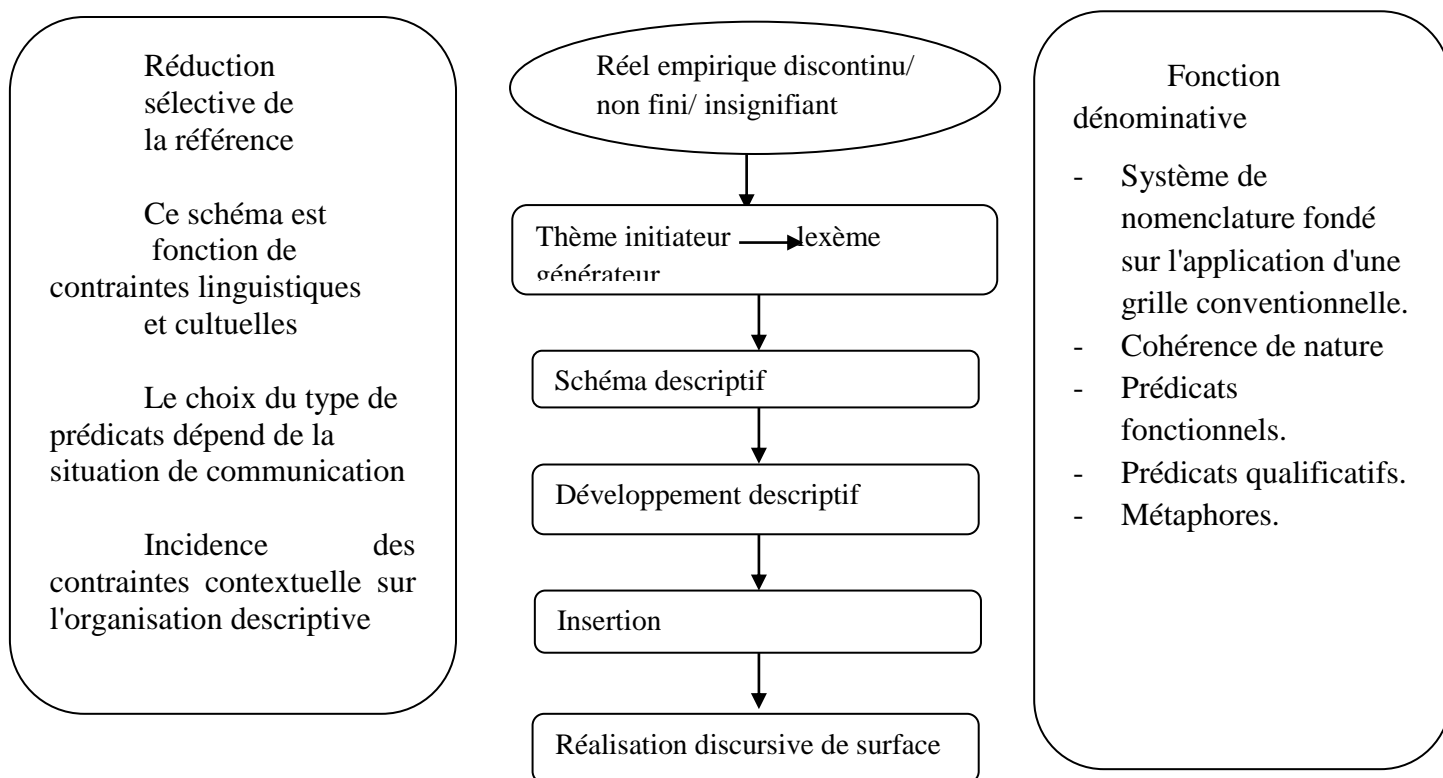
III.2.4. La description

Nous reprenons les définitions de P.Hamon dans son article "Qu'est ce qu'une description" , présentée par Vigner G, dans son ouvrage , *Eléments pour une nouvelle pédagogie de la production écrite, 1982.*

Pour lui, la description comprend un thème initiateur qui constitue l'ossature de la description " lexème générateur", l'ensemble de sous- thèmes et la qualification par expansion de prédicats, qualités.

Ce qui caractérise la séquence descriptive est qu'elle correspond au schéma de progression à thèmes dérivés. Ce qui nous paraît un terrain fertile pour sensibiliser à la fois, les étudiants à ce phénomène important de progression thématique et de l'autre part, il nous semble que c'est la séquence la plus riche pour comprendre la dynamique de progression du texte ainsi que la plus pratique à exploiter dans la partie pratique.(Vigner G ., 1982, P64) .

Vigner propose un schéma nommé dispositif d'engendrement de la description que nous allons présenter ci-dessous :



Dispositif d'engendrement de la description

Source : Vigner G.,(1982), *Ecrire : Eléments pour une pédagogie de la production écrite*, Ed. CLE International, Paris, P .69

III.2.5. La compétence de lecture:

Selon Moirand Sophie, la compétence de lecture est fondée sur trois compétences à savoir:

- Une compétence linguistique: englobe le système syntaxique et sémantique intériorisé.
- Une compétence discursive: renferme la maîtrise de la structure des divers écrits ainsi que leurs paramètres pragmatiques (on écrit à qui ? pour quoi?).
- Compétence référentielle: qui regroupe les connaissances du monde ou de la réalité, ainsi que les différentes conventions socioculturelles.

Ces éléments cités sont des repères permettant l'installation d'une compétence communicative en langue étrangère. De même ce sont des ingrédients nécessaires pour mettre en place une compétence de lecture.

Moirand propose une approche globale de lecture. Lire un texte est ainsi, construire du sens en se référant aux compétences linguistiques, discursives et référentielles de l'apprenant. (Moirand S., 1979, P22).

Moirand suggère une démarche active pour comprendre un texte. Elle affirme:

« Le sens" d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur .»

Nous partageons l'opinion de Moirand en ce sens pour appuyer notre proposition d'un modèle de lecture qui s'appuie sur les repères cités par Moirand, cependant, nous focalisons l'attention sur une partie négligée dans le modèle de Moirand, celle de présenter une approche globale qui met à l'écart l'intérêt que peut renfermer une lecture plutôt centrée sur la progression des informations au sein du texte.

D'une approche hypothétique pour construire le sens d'un texte, nous suggérons une approche centrée sur la répartition des éléments thématiques et rhématiques au sein du texte.

A partir de notre réflexion sur les techniques proposées pour lire un texte en FLE, nous émettons l'hypothèse d'une approche progressive et thématique.

III.2.5.1. L'approche progressive et thématique:

Par cette conception qui n'est juste une adaptation du travail de Bernard Combettes sur la progression thématique, nous proposons les étapes suivantes pour lire un texte écrit afin d'en construire le sens et d'en comprendre sa squelette soit disant, l'ordre des informations au sein du texte :

- 1- La prise en compte du thème global du texte souvent annoncé par le titre.
- 2- L'identification des éléments thématiques et rhématiques au sein du texte.
- 3- Les marqueurs d'enchaînement logiques des phrases à savoir, connecteurs logiques, procédés anaphoriques, substituts lexicaux et grammaticaux.
- 4- L'ordre des compléments dans les phrases complexes vu leur utilité à cerner le sens avec des exercices de reformulation pour assurer la compréhension du sens des phrases complexes présentées.
- 5- Bien sûr, les apprenants seront confrontés à plusieurs textes portant sur le même thème ou sur des thèmes dérivés.

III.2.5.2. Rôle de l'organisation thématique.

Nous jugeons nécessaire dans la même lignée que Schirley d'exposer brièvement l'idée soutenue par Combettes et Tamassone (1988) dans leur ouvrage, selon laquelle l'organisation thématique joue un rôle important dans le processus de compréhension et de production de texte. Ainsi, ils avancent que l'obstacle majeur à la compréhension des textes chez les apprenants relève de l'échec constaté à la répartition de l'information dans un texte.

A notre tour, nous nous inscrivons dans le même avis que ces deux chercheurs pour avancer l'idée selon laquelle présenter la progression thématique en classe de FLE peut être d'un intérêt important pour améliorer la compréhension ainsi que la production de textes en FLE.

Ces deux auteurs soulignent également le rôle des types de progression thématique dans la compréhension d'un texte: ainsi, considèrent:

*« Comme l'un des paramètres de l'acte de compréhension. »
(Combettes et Tomassone (1988).*

Ces deux chercheurs prétendent aussi que les apprenants peuvent reproduire les schémas de progression thématique.(Ibid.pp,96,97)

III.3. Lecture- écriture

Ces deux activités sont largement liées, leur pratique au sein de l'établissement scolaire repose sur un présupposé selon lequel lire pourrait constituer un support pour bien écrire. Cependant les modalités de cette action ne sont pas bien claires sinon sous forme d'imprégnation, d'imitation (Delforce,1994, P.327) .

Préfontaine et d'autres chercheurs ont mis en avant les travaux réalisés dans le champ de la lecture et l'écriture.(Reuter, 1994a, 1994b,1995). Ces chercheurs ont pu lever le voile sur la lecture et l'écriture en tant que pratiques complexes. Ces théoriciens ont donné les définitions suivantes pour la lecture et l'écriture.

III.3.1. L'écriture

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de valeurs d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistiquement structuré à l'aide

d'un outil, sur un sujet donné, dans un espace socio-institutionnel déterminé. »(Préfontaine C, Godard L et Fortier G, 1998, P30)

De là, nous pouvons déduire que l'écriture est une pratique de prime à bord sociale qui comprend la mise en place d'un ensemble d'opérations visant à générer un sens par des locuteurs, sur un thème précis, inscrit dans un cadre socio-institutionnel bien limité et faisant référence à une structure linguistique déterminée.

Nous allons donner la définition de la lecture telle qu'elle a été conçue par ces théoriciens pour pouvoir distinguer les points de divergence et de convergence.

III.3.2. La lecture:

« Est une pratique sociale, historiquement construite impliquant la mise en œuvre , tendanciellement conflictuelle, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un objet donné, dans un espace socio-institutionnel déterminé. »(Ibid, P30)

A partir de cette définition, nous pouvons dire que la lecture n'est aussi qu'une pratique sociale basée sur des opérations et faisant référence à des processus permettant de donner naissance à un sens partant d'un objet précis, selon des normes socio-institutionnelles.

Des deux définitions données, nous déduisons que la lecture et l'écriture sont deux facettes d'une même pièce du moment où les deux activités sont d'origines sociales et faisant appel à des normes et dont l'objectif premier est de donner du sens dans un cadre bien précis.

De là, nous pouvons lier les deux pratiques puisque cela nous apporte des éclaircissements sur la relation qu'entretient la lecture et l'écriture, car notre pierre de touche est de chercher un lien entre les normes textuelles et le développement d'une compétence de production écrite en FLE.

Nous allons dans ce qui suit expliquer un concept important celui des opérations qui s'effectuent au niveau des deux pratiques lecture et écriture.

III.3.3. Relation entre lecture et écriture:

Monique Lebrun examine les liens entre l'écriture et la lecture. Il fait ressortir trois relations.

Les relations entre lecture et écriture ont beaucoup évolué. La conception même du langage sera cerné dès lors, comme étant : « *Un processus de construction de sens* » ou encore comme une entrée dans le monde textuel.

Historiquement, la lecture est vue comme un mode de perception d'un sens provenant d'un texte.

Les recherches récentes ont ajouté le rôle du lecteur dans l'acte de lecture. (Anderson et Pearson, 1984). D'autres ont mis en avant le rôle affectif voire les éléments d'interactions (contexte, locuteur ...et) (Langer 1986, Rosenblatt, 1978).

De la même manière, l'écriture est reconnue comme un " acte d'apprentissage", ou encore comme étant production complexe transmettant une pensée.

Emig 1975, a donné une autre conception de l'écriture reconnue comme étant :

« L'écriture est un mode unique et multidimensionnel de l'apprentissage .» (Préfontaine L G et Fortier G, P .101).

De ces concepts, lecture et écriture représentent des manières de penser , d'apprendre et d'accéder au sens d'un mot.

Nous n'allons pas citer tous les aspects qui constituent les points communs entre lecture et écriture mais nous allons juste citer les plus utiles à notre cadre pratique.

III.3.4. Les aspects constructivistes:

La lecture et l'écriture ont pour intérêt de construire un sens. L'orientation de Spivey (1990) concernant les relations entre lecture et écriture propose des opérations d'organisation du sens, du choix de contenus et de leur mise en relation. La connaissance provient du texte et de l'expérience, ainsi, quand le scripteur rédige un texte sur ses lectures, il conjugue expérience et connaissance.

Pour qu'un rédacteur maîtrise les normes virtuelles et contextuelles, il devrait reformuler le sens en effectuant plusieurs efforts ou tâches.

De même, un lecteur expérimenté peut recourir à des schémas qui ne sont pas tout à fait semblables au plan du texte -source soit disant. Cette capacité propre à un lecteur habile l'incite à utiliser sa culture et à prendre ses propres gardes par rapport au texte.

Dans un cadre pédagogique, cette optique prône les maximes de Grice (1975)."(exp: Ne dire que ce qui convient et pas trop)".

III.3.5. Evaluation de l'approche lecture – écriture:

Monique Librun avance que les habiletés utilisées en lecture et en écriture sont identiques malgré la difficulté d'évaluer la progression intellectuelle, affective et esthétique de ces deux activités à savoir lecture et écriture.

Ces habiletés sont: linguistiques (évolution du bagage linguistique), cognitives : développement des structures conceptuelles des capacités de synthèse et d'analyse) et même, les capacités affectives (amélioration de motivation, l'accentuation de l'intérêt, mais, aussi les capacités expérientielles : enrichir les schémas ou plans. (**Préfontaine L G et Fortier G,1998**, p106)

En examinant la place de l'écrit dans les méthodologies de L2, nous trouvons qu'il a pris un statut particulier dans "l'approche fonctionnelle" parallèlement à la lecture en L2. Cette approche est fondée sur "les besoins langagiers" des apprenants selon des objectifs d'enseignement particuliers visant à la communication scientifique et technique (Vigner G,1980).

La lecture selon cette approche fonctionnelle vise à accéder à des documents écrits de spécialité pour des théoriciens. C'est ainsi que la relation surgit solide entre lecture et écriture à travers ces travaux de Sophie Moirand (voir, Situation d'écrit 1979). Ce qui suppose l'emploi de supports (textes, documents) référents à des situations variées. Le texte écrit est abordé généralement dans sa globalité.

III.3.6. Le document écrit:

Des chercheurs affirment que le document écrit peut être présenté sous différentes formes à savoir: texte, discours ou encore en tant qu'un écrit langagier présenté sous forme graphique soit disant. Ces trois pôles sont à l'origine de toute compréhension ou production de messages langagiers.

En classe de FLE, la présentation de ces sortes de document devrait avoir comme objectif de développer la compétence communicative. Pour ce faire, le document présenté doit appartenir bien sûr à un type d'écrit avec ses propres particularités structurantes (forme, et fond). Pour bien lire un texte, une gamme de connaissances est aussi importante que son cadre organisationnel de façon cohérente. (**Ibid ,pp 127-128**).

Monique Lebrun avance dans ce sens:

« Apprendre à rédiger et à comprendre des textes passe sans doute par la détermination progressive des types dominants de notre culture et l'école ...Mais, dans la mesure où ces propriétés structurelles apparaissent dans tout message langagier relativement long (l'oral soit plus codé comme les dessins animés) ».(Ibid, p128)

De là, un apprentissage est efficace s'il fait référence à des documents authentiques existant même dans la réalité, et ce, pour faciliter à la fois compréhension et production en FLE.

III.3.6.1. Structure textuelle/ lecteur/ connaissances:

Les modèles interactionnelles sur la recherche en lecture suggèrent que les connaissances emmagasinées préalablement ainsi que les habiletés en lecture sont deux facteurs intéressants intervenant dans la compréhension du texte. Ainsi, un lecteur utilise les outils linguistiques cités dans les textes pour aboutir à déterminer le sens du texte. Selon ces marques correspondent des structures textuelles qui favorisent un ordre au sein des informations du texte qui dépend bien sûr de la visée du scripteur ainsi que les paramètres contextuels de production de l'écrit. (Bronckart et al 1985).

De ces recherches guidées par Meyer, l'exploitation de la structure textuelle paraît d'un grand apport pour la compréhension du texte (Meyer, Brandt et Bluth, 1980).

Les recherches de Schnotz (1982,1984) ont permis de démontrer que la lecture d'un texte favorise la mise en relation des éléments informationnels. Ce qui favorise l'obtention d'un score élevé aux lecteurs ayant connaissances dans le domaine du texte traité. **.(Préfontaine et al,Op.cit., pp195-199).**

Ces concepts clés nous poussent à prévenir une lecture basée sur les structures textuelles et notamment les schémas de progression thématique afin de contribuer à améliorer la compétence de production écrite en français langue étrangère.

Bien que l'autres chercheurs aient démontré le contraire de ce que supposent Schnotz, et Ziarko (1943), nous adoptons le point de vue de Schnotz vu son utilité dans notre cadre pratique).

Nous allons dans ce qui suit mettre l'accent sur le lien ente lecture et motivation.

III.3.6.2. Motivation/lecture:

La motivation de l'apprenant joue un rôle important dans la compréhension du texte, ainsi, sa propre perception de l'activité de compréhension devrait émaner d'une conviction basée sur l'exploitation d'habiletés qui se développent au fur et à mesure des stratégies de compréhension. Pour ce, Viau (1994) comme le rappelle Lucie Godard, présente la motivation comme:

« Un phénomène dynamique qui se produit dans un environnement donné où interagissent les perceptions de l'élève, ses connaissances antérieures, son style cognitif et la tâche à effectuer. »

De cette citation, nous pouvons avancer que la motivation pousse, met en interaction les perceptions de l'apprenant, ses pré-requis, son mode cognitif ainsi que l'activité qui lui est attribuée. Il s'agit tout simplement d'un fonctionnement reliant tous ces éléments. **(Ibid, P239)**

III.3.6.3. Les opérations en lecture- écriture:

L'équipe de recherche présidée par Petofaine a pu dégager quatre grandes familles d'opérations:

- La planification – maturation de la tâche et du texte, qui repose sur l'analyse de l'acte à réaliser, la détermination d'une technique textuelle ou discursive afin d'activer les connaissances à mettre en œuvre selon un ordre et une organisation, (opter pour les supports, faire des recherches ... etc).
- La textualisation qui comprend les opérations au niveau de l'ordre de la macrostructure et microstructure y compris les liens logiques articulant ces deux niveaux.
- Des opérations concernant la gestion de l'orthographe.
- Des opérations de révision, comprennent l'acte de réviser la production écrite donnée.

Les différents niveaux qui articulent écriture et lecture permettent d'envisager clairement les liens existants entre ces deux activités. En effet, lire et écrire sont en premier lieu, deux actes qui font référence à des opérations mentales qui commencent par la planification, c'est –à dire, quand on lit ou écrit, on active les connaissances selon une certaine organisation. En deuxième lieu, le lecteur ou le rédacteur font appel à des opérations de textualisation sur le plan de l'enchaînement transphrastique et orthographique. En dernier lieu, une révision de ce qu'on écrit ou lit succède ces deux opérations.

III.3.6.4. Le modèle de Kintch: "Modèle de lecture"

Kintch a proposé un modèle de lecture en (1988,1991). Il y distingue trois niveaux de représentation du texte qui correspondent à:

a/ Eléments de surface (signes écrits, mots, phrases).

b/ La base du texte (Les propositions ordonnées constituant le contenu global du texte.

c/ L'interprétation du texte qui est le résultat de l'intégration de la base propositionnelle aux prérequis du lecteur.

Ce modèle est appelé "modèle de situation". (*Préfontaine et al,Op.Cit. P32,33*).

La lecture est considérée aussi comme un moyen d'apprentissage (Kintch 1991).

III.3.6.5. Apprentissage et enseignement contextualisé:

Ce concept est inspiré des recherches de Vygotsky (1985). Il consiste en:

"L'appropriation et l'utilisation de connaissances dans la pratique en accord avec les significations socialement et culturellement admises par un groupe d'individus donné. (Lave et Wenger 1991)".

Cette notion exclut bien sûr la dimension enseignement. Cependant, pour des raisons d'accommodation de la situation didactique , des chercheurs y ont ajouté ce second angle qui est l'enseignement dans ce sens: Bedard (1995) note:

« L'apprentissage et l'enseignement contextualisés proposent un regard à la fois sur l'apprentissage et sur les modalités d'enseignement de nature à favoriser l'intégration des connaissances et l'acquisition de compétence; l'activation et le transfert de ces connaissances; et une perception positive de la tâche et de soi même comme apprenant. » (Ibid,P.12).

D'après cette citation, nous réalisons d'une part, la nécessité de la mise en œuvre de connaissances et l'appropriation de compétences de l'apprenant, et de l'autre part, la prise en charge de celui-ci en tant qu'acteur principal dans l'appropriation des connaissances.

Dans cette perspective nouvelle, l'enseignement-apprentissage contextualisé fait référence à un contexte socio-culturel, ainsi, l'enseignant est considéré comme un médiateur socio-culturel de façon à ce qu'il transmet par son langage une culture, de sa part, l'apprenant,

se trouve face à un défi d'apprentissage quand " l'écart culturel" qui le distingue de l'enseignant est grand. De là, une conception d'un enseignement- apprentissage authentique est prônée.

Ceci nous paraît d'une grande importance dans le champ de notre étude où l'articulation entre les activités de lecture et d'écriture est flagrante, c'est ainsi que la progression thématique pourrait constituer un facteur important dans l'appropriation d'une compétence de production écrite en FLE.

Cependant, cette appropriation doit tenir compte du concept nouveau d'un enseignement- apprentissage contextualisé relevant d'un cadre socio-culturel précis. Alors que la réalité des classes s'éloigne d'un tel concept vu la complexité de la mise en marche d'un tel dynamique au sein de la classe de langue pour des raisons multiples: absence de formation des enseignants selon ce nouveau concept, voire le cahot existant entre la langue cible enseignée appartenant à une culture différente de celle acquise dans un milieu socio-culturel tout à fait différent de celui de la langue à apprendre, ce qui peut constituer un obstacle à l'enseignement apprentissage de cette langue.

Pour lever le voile sur cet obstacle, nous avons opté pour un enseignement – apprentissage basé sur le discours spécialisé soit technique soit scientifique.

Pétofaïne et d'autres chercheurs avancent que dans le cadre de la didactique de la lecture, un travail en sous- groupes, est préconisé afin de développer les capacités de compréhension en lecture.

Les nouvelles interventions portées dans le cadre de la didactique de l'écriture et de la lecture tendent bien sûr à bien localiser les connaissances à acquérir dans un champ clair. Les apprenants à leur tour, deviennent autonomes dans une telle démarche d'apprentissage. De sa part, l'enseignant permet aux apprenants de devenir motivés en leur favorisant un auto-contrôle sur les activités qu'ils effectuent.(Ibid, p.86-87)

III.4. La linguistique textuelle

La linguistique textuelle a pour objet d'étude, l'étude des points de divergence et de ressemblance entre les textes, et par la suite leur classification en type, genre...etc .Elle s'intéresse aussi à l'aspect de production linguistique d'un individu.

Pour mieux cerner la linguistique textuelle, nous en présentons un aperçu historique.

III.4.1. Aperçu historique.

Nous avons jugé nécessaire de présenter un aperçu de revues littéraires sur la linguistique textuelle vu son intérêt à apercevoir les grands travaux réalisés.

Schirley Carter Thomas précise que les études analytiques sur le texte sont récentes.

Au début, la linguistique contemporaine se confine à l'étude des phrases (Bloomfield, Weil cité par T. Thomas) parce que, juger la qualité d'une phrase est plus facile que celle d'un paragraphe.

Dés la moitié du 20^{ème} siècle, se constitue une grammaire textuelle qui étudie le texte en tant qu'unité. Ainsi, une grammaire de texte vise de prime abord, la mise en exergue des compétences textuelles d'un individu dans sa propre langue. Les chercheurs qui fouinent dans ce domaine sont :

R-Harweg (1973), J.S.Pétôfi (1973), T.A.Van Dijk (1972), W.Kummer (1972). Ils se sont penchés sur l'étude du concept de cohérence, selon Charolles Michel. Leur objectif était d'esquisser un tableau structural de la compétence textuelle ; des motifs qu'ils considéraient communs. Cependant la limite de cette recherche surgit avec les travaux de Vandijk 1972, Enkrst 1978, T.Reinhart 1980, qui contredisent l'existence de règles textuelles communes à tous les textes dans la même lignée que Charolles. (*Schirley C-T ., 2000, p 20-25.*)

Ces grammairiens se voyaient face à un concept complexe, se penchaient sur les sciences cognitives et l'intelligence artificielle. La majorité des linguistiques s'intéressent dès lors à distinguer entre les notions de « cohérence » et de « cohésion » que nous allons expliquer plus tard vu leur utilité dans notre recherche.

Beaucoup d'entre eux ont fourni des modèles pour interpréter le texte (Van Dijk et Kintch, 1983). Des modèles cognitifs qui prônent une structure de base qui génère le texte, des modèles interactionnels s'inspirant de la théorie « des actes de paroles » d'Austin 1962 et des modèles prédicatifs.

Après , Enkvist (1982) recommande une approche processualiste qui conjugue l'étude des concepts de cohésion et cohérence parallèlement aux paramètres de la situation de communication.

Ce courant de recherche en linguistique a largement inspiré les travaux didactiques. En France Combettes 1978, Slakta 1975, Vigner 1982, ont étudié les techniques utilisées pour

repérer le thème et le rhème ainsi que les schémas de progression thématique chez les apprenants de français tout en s'appuyant sur les études élaborées par les linguistique de l'école de Prague notamment Firbas et Danes.

D'autres travaux réalisés par Combettes et Tomassone (1988) portent sur les traits linguistiques des textes informatifs afin d'éviter les problèmes de compréhension chez les apprenants. A son tour, Ulla Connor (1983) prône une école « éclectique inter disciplinaire » conjuguant ainsi les approches : linguistique, psychologique cognitive et didactique, et ce, dans une tentative d'analyse textuelle portée sur les genres textuels selon des domaines précis en anglais. Sous cette rubrique d'analyse textuelle, nous citons, selon Thomas, les analyses faites sur les introductions des articles scientifiques primaires de Swales (1990).....etc.

Ces vastes recherches nous seront d'une utilité sûre, au niveau méthodologique parce que suite à l'élaboration schématique de la progression thématique imitée par Combettes Bernard, nous adopterons cette approche en vue de l'exploiter en classe de français langue étrangère, supposant qu'une telle démarche pourrait être un vecteur vers l'apprentissage de la production écrite.

Vu la difficulté de mesurer la qualité textuelle par les marques formelles de cohésion ,Carther Thomas Schirley a proposé une approche permettant de rendre compte à la fois de la cohérence textuelle globale par le biais de l'étude de sa structuration thématique. Nous allons expliquer le contenu de cette approche telle qu'elle est conçue par lui. **(Schirley C T . Op.Cit.,Pp 26-27)**

III.4.2. Cohérence et cohésion

Cohérence et cohésion sont deux notions importantes dans la structure thématique. C'est pourquoi nous envisageons nécessaire un éclaircissement des ingrédients de texte.

Ainsi, la cohérence est généralement cette impression qu'a un lecteur sur la qualité d'un texte réussi alors que la cohésion concerne largement la linéarité du texte, les liens entre les différentes propositions ainsi que les marques formelles que possède un locuteur pour établir ces relations transphrastiques.**(Ibid ,P31)**

Une telle distinction reste imprécise, c'est pourquoi nous allons présenter en détails chaque phénomène à part, via des aspects tangibles définissants l'un et l'autre phénomène.

Nous allons expliquer les aspects de la cohérence textuelle selon les recherches en ce domaine.

III.4.2.1. Les aspects de la cohérence textuelle :

Selon Carther Thomas, la cohérence textuelle se définit en tant que :

« Elle correspond à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. ».(Ibid.,P31).

De là, nous pouvons définir la cohérence comme étant tributaire de la qualité du texte perçu par un récepteur ainsi que sa correspondance avec une situation de communication donnée.

Michelles Charolles à son tour, affirme que la cohérence textuelle est inhérente à l'interprétation que projette un récepteur sur le texte. Charolles avance dans ce sens :

« La cohérence n'est pas une propriété des textes [.....] le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme à priori de la réception discursive. » (1988, p55).

Cependant, Thomas Carter signale l'intérêt des critères extralinguistiques ou (contexte) dans l'établissement de cette cohérence. Ainsi, un lecteur peut juger facilement la cohérence d'un texte dont le thème est familier qu'un texte appartenant à un domaine méconnu du lecteur. Cette idée avancée par Shirley C.T nous fait réfléchir sur l'importance d'une adaptation des textes selon le degré de familiarisation de l'apprenant avec le domaine auquel appartient le texte à étudier en classe de FLE et ce, à fin de faciliter le jugement de la cohérence des textes étudiés.

III.4.2.2.La cohésion :

Cette notion se rapporte aux différents liens et moyens assurant le liage des phrases.

D'après Carter Thomas, Holiday et Hasan (1976) ont établi une taxonomie des relations d'enchaînement phrastique et transphrastique, les résumant ainsi sous cinq rubriques : référence, substitution, ellipse, conjonctions et cohésion lexicale.(Ibid,p37).

Schirley Carter Thomas dans son ouvrage La cohérence textuelle, avance que :

« L'étude de la structuration thématique d'un texte permet d'articuler les notions clés de cohésion et de cohérence au sein d'une approche plus intégrée ».(Ibid,P37)

Nous déduisons de là, que cette auteure évoque la nécessité d'une approche qui marie à la fois ces concepts de cohésion et cohérence afin de pouvoir apprécier la qualité d'un texte.

Cette approche selon Thomas Carter repose sur l'analyse de la structuration thématique. Cette analyse thématique part d'une analyse centrée sur l'identification des thèmes et des rhèmes phrastiques ainsi que la ramification des autres thèmes qui s'introduisent au fur et à mesure dans le texte.

La phrase est de cette façon considérée non pas seulement comme une structure syntaxique et sémantique mais aussi, elle est conçue par son apport d'informations au sein d'une suite d'une unité appelé « texte ». Une étude ainsi basée sur la structuration thématique permet de rapprocher la manière qu'utilisent les rédacteurs pour manier les informations et les organiser afin d'orienter l'interprétation qu'un lecteur peut donner au texte lu. (Ibid, pp44,45)

Il s'agit absolument dans cette approche d'analyser des distributions des thèmes et des rhèmes dans la phrase et de la progression thématique qui s'établit par le liage des phrases.

Cette approche nous paraît utile du moment où elle repose sur une analyse de la structure thématique par le biais de l'analyse de la progression thématique dans le texte.

Nous allons nous inspirer de cette approche thématique pour pouvoir le mettre à l'épreuve au sein d'une classe de langue. Nous avançons dès lors, l'hypothèse centrée sur la possibilité d'exploiter une telle approche pour lire un texte et finalement produire par la suite un texte bien structuré. Pourtant se lancer dans une telle tentative relève du défi vu la complexité d'aborder parfois les éléments thématiques et rhématiques en l'absence d'une règle rigoureuse permettant de repérer facilement les thèmes et les rhèmes.

Nous allons tout d'abord présenter l'organisation thématique.

III.4.3. La théorie de la progression thématique

Cette théorie a été élaborée par Danês qui a distingué les types de progression thématique. Danês explique que la liaison informationnelle peut être régie par les liens thématiques qui relient succinctement les phrases entre elles au sein du texte. Ainsi Carther Thomas donne la définition suivante à la progression thématique :

« Le terme de progression thématique désigne l'ensemble des relations thématique dans le texte : la concaténation et la connexion des thèmes, leur ordre et la hiérarchie qui les unit, dans leur relation aux paragraphes et à l'ensemble du texte ainsi qu'à la situation de communication ». (Schirley C T, 2000, p44)

De cette définition nous retenons que la progression thématique implique les relations existantes entre les différents thèmes, leur ordonnancement au sein du texte ainsi que leur lien avec le thème global du texte inscrit à son tour dans un contexte précis.

Ce concept clé de notre recherche nous pousse à s'interroger sur son intérêt didactique dans l'amélioration de la compétence de production écrite en FLE.

Nous allons d'abord, exposer les notions de cette théorie de progression thématique conçue par Danês puis, nous cernerons en détails, l'évolution de cette notion par nombreux chercheurs.

En effet, Danês distingue trois types de progression thématique (1970, 1974, 1978) d'après Carter Thomas Schirley à savoir : progression linéaire, progression à thème constant et progressions à thèmes dérivés. Nous revenons sur les trois types plus tard.

Cette approche initiée par Danês en 1974 a été exploitée par nombreux chercheurs dans d'autres analyses discursives.

En France, Adam (1977, 1985), Combettes (1977, 1978, 1983, 1988), Kassai (1976) et Slakta (1975). (**Ibid, pp, 93,94**)

III.4.3.1. thème et rhème.

Les chercheurs de l'Ecole de Prague ont préféré l'analyse des phrases selon l'apport informationnel à savoir thème et rhème tout en signalant la difficulté que recouvre ce type d'analyse lié intimement à l'ambiguïté que peut prendre la distinction entre les éléments thématiques et rhématique (**Reicher-Beguelin et al ,1990 , P136**).

Le rhème: l'information nouvelle ou apportée.

Le thème: l'information connue.

Les auteurs soulignent la forte relation entre la progression textuelle et le fonctionnement des anaphores d'après une analyse des différents types de progression du texte.

Ces auteurs concluent que savoir thématiser un texte paraît difficile et exige:

- 1- Une hyper thématisation : consiste à varier les thèmes tout en maintenant la structure sémantique globale ou thème générateur.
- 2- L'apport d'informations nouvelles.
- 3- La maîtrise des anaphores pour que le texte soit clair.

4- Et des structures syntaxiques, favorisant la thématisation comme: placement des compléments ...etc. (, **Reicher –Beguelin M-J., 1990, P145**).

Nous n'allons pas citer les procédés syntaxiques intervenant à la thématisation vu le niveau simple choisi (1^{ère} ALMD), mais, nous allons tout simplement citer les différentes relations sémantiques intervenant dans l'établissement de relations entre les propositions vu leur intérêt grand à tisser le sens du texte et favoriser la progression textuelle à un niveau minime.

Nous allons exposer la définition donnée par Vachek. J comme Vigner la présente:

« Les éléments essentiels de la division de la phrase sont le point de départ de l'énoncé c'est-à-dire ce qui est dans une situation donnée connu ou du moins facile à comprendre et d'où le sujet parlant part (la base) et le noyau de l'énonciation, c'est-à-dire ce que le sujet parlant dit de la base de son énoncé ou à son égard .» (Vigner G, 1982,P47).

D'après cette citation:

Les linguistes ont distingué deux éléments primordiaux de la phrase:

Le thème: L'information donnée en premier lieu.

Le rhème: ce qui est dit sur le thème. Cela implique l'apport d'informations nouvelles.

Vigner avance que le couple thème- rhème correspond au GS(groupe sujet, GV(groupe verbal) aussi CCL,CCTPS.(**Vigner., 1982,P 47**).

Nous allons examiner les concepts de thème et de rhème. Thomas Carther précise que les linguistes de l'école de Prague ont proposé une analyse fonctionnelle de la phrase selon trois paliers à savoir : palier grammatical, palier sémantique et palier informationnel. Ce dernier est focalisé sur la répartition de l'information au sein de la phrase en éléments thématiques et rhématiques. (**Scirley C-T., 2000,Pp 44-94.**)

Mathesius a donné la définition suivante au thème :

« Ce qui est connu et qui forme ainsi le point de départ pour l'émetteur .»

Pour la notion de rhème :

« C'est l'information qu'il entend apporter relativement à ce thème » (Schirley C T, 2000, p56).

Nous remarquons qu'une large part de subjectivité entoure ces définitions données qui manquent aussi de critères scientifiques délimités. Cependant, cette subjectivité déclare Schirley est l'une des caractéristiques du thème et du rhème parce que la structure thématique découle de la relation qu'entretient un lecteur avec son texte.

La cohabitation de ces deux notions « thème » et « rhème » explique le dynamique textuel dans la mesure où les thèmes ou le « connu » permettent la cohésion et les rhèmes « éléments nouveaux » favorisent une progression de l'information au sein du texte.

Le texte est ainsi composé de cette manière : éléments répétés et éléments qui apportent des informations nouvelles.

Comme le rapporte Schirley C.T, Charolles précise que la répétition des éléments dans le texte s'établit par :

La pronominalisation, substituts lexicaux pour permettre l'évolution thématique de l'énoncé. Cependant, la progression rhématique concerne « l'apport sémantique » comme précise Charolles.

Nombreux linguistes insistent sur le rôle de cette alternance entre les éléments thématiques et rhématiques qui est l'essence de toute compétence textuelle. **.(Schirley CT, 2000,P53-p57)**

A partir de ces données, nous allons bien sûr exploiter ces définitions lors du repérage des thèmes et des rhèmes dans notre analyse du corpus de notre étude.

Nous allons juger inutile d'exposer toutes les théories concernant les thèmes et les rhèmes vu leur complexité voire leur inutilité dans notre analyse. Cette simple définition de thème et de rhème nous suffit bien sûr.

Ajoutons à la manière de Carther Thomas Schirley que certaines propositions font office d'éléments rhématiques.

Nous pouvons conclure que la progression thématique constitue un élément essentiel de textualité. Elle signifie tout simplement le développement de l'information au sein du texte. Ce développement se fait à l'aide de procédés grammaticaux assurant le lien transphrastique, résumés à ce qu'on appelle la cohésion.

III.4.3.2. Thèmes multiples et thèmes complexes :

Selon Schirley, l'analyse thématique recouvre une analyse syntaxique qui exige à son tour l'identification d'une « phrase base » entourée de propositions constitutives.

Ainsi, la coordination et la subordination sont nécessaires pour cette analyse. De là, l'établissement de l'ordre des thèmes au sein de la phrase permet l'analyse de la progression thématique dans le texte examiné.

Pour ce, nous rappellerons la distinction des énoncés, faite par Danês qui a établi la distinction entre les propositions coordonnées et les énoncés comprenant des différentes subordonnées.

A) Énoncés composites: contiennent deux ou plusieurs propositions ordonnées ou juxtaposées dans la même phrase. Danês a fait la distinction de deux cas:

1^{er} cas: Deux propositions sémantiquement indépendantes, chaque proposition contient la structure thème- rhème.

2^{ème} cas: Quand les thèmes et les rhèmes sont identiques d'un point de vue sémantique, ils seront cités une seule fois. C'est le cas de thèmes multiples ou de rhèmes multiples.

B) Énoncés complexes:

C'est le cas des phrases contenant des structures de subordination soit des subordonnées conjonctives soit des propositions relatives. Ainsi, une proposition fait partie d'une autre phrase, soit dans le thème soit dans le rhème.

Shirley ajoute que la phrase complexe comprend une seule structure T-R même si se trouvent plusieurs éléments thématiques et rhématiques. La progression thématique se fait à partir du thème de cette phrase base.

III.4.4. L'organisation thématique au niveau global du texte:

Les notions de thèmes et de rhèmes ne peuvent être abordées que dans un contexte global du texte. La question cruciale est d'aborder l'organisation textuelle thématique selon les types de progression thématique du texte. **(Ibid, p, 85-88)**

Le cadre théorique présenté, est sélectionné selon son intérêt à notre étude pratique là où nous allons analyser les éléments thématiques et rhématiques en prenant en considération les éléments théoriques présentés précédemment.

Nous allons examiner la relation entre les thèmes phrastiques et le thème global du texte.

III.4.4.1. Le thème et le topique

La relation entre les thèmes phrastiques et le thème général du texte a été sujet de plusieurs études dont l'étude de Van Dijk (1977,1980). Pour ce linguiste, il ya une différence flagrante entre les deux concepts. Le topique (le thème global du texte) n'est pas le total des thèmes phrastiques d'un texte".

Pour Van Dijk; le topique correspond à des macro - structures sémantiques élaborées pendant le processus de compréhension, c'est un concept exclusivement sémantique lié aux idées transmises par le texte vu comme ensemble.

Comme avance Thomas C. le topique peut être considéré comme la visée du texte. Cependant, le topique favorise la compréhension des thèmes des phrases.

Comme l'explique Gassad et Sanford:

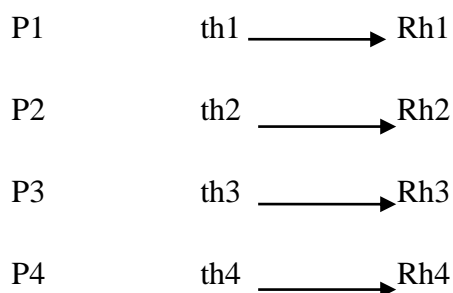
« C'est le topique qui sert de base organisationnelle. Une phrase ou une autre partie du texte qui ne semble pas en rapport avec ce topique à un moment donné ne sera pas jugée d'emblée comme explicitement cohérente ».(Ibid., p 86)

De cette citation, nous pouvons dire que le thème global du texte est la base autour de laquelle s'organisent les fragments du texte.

III.4.4.2. Les types de progression thématique:

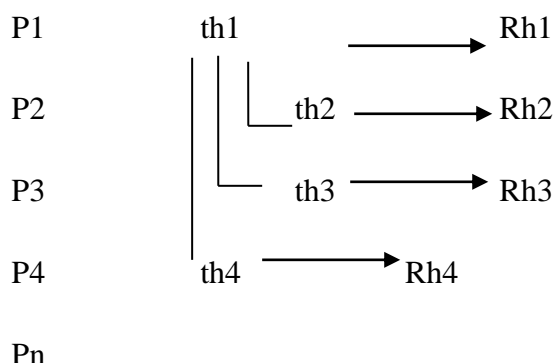
Nous allons exposer les types de progression thématique que Vigner a cités en se référant à F.Danes: selon G, Kassai il y a :

III.4.4.2.1. Le schéma à thème constant: On assiste à la présence d'un même thème avec des rhèmes variés.



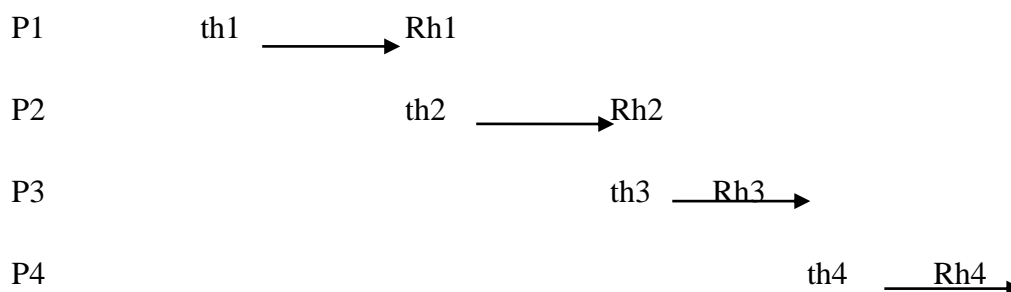
III.4.4.2.2. Le schéma à thèmes / rhèmes dérivés:

Dans ce schéma, le thème ou le rhème initial va être repris dans le texte comme étant thèmes nouveaux.



III.4.4.2.3. Le schéma linéaire:

Dans ce schéma de progression, le thème de la phrase précédente constituera le thème de la phrase qui suit, de même le rhème de la deuxième phrase devient le thème de la 3^{ème} et ainsi de suite :



Ce type est selon Vigner omniprésent dans les textes explicatifs ou argumentatifs. (Vigner, 1982,P153,P154).

III.4.4.2.4. La progression avec saut thématique:

Dans ce type, nous relevons l'absence de certains thèmes , ce que Danès appelle -sauts thématiques- c'est au lecteur expérimenté de les repérer car ce genre d'enchaînement est spécifique aux écrits littéraires.

Vigner signale la combinaison de ces types de progression dans le même texte.

Nous allons citer les outils linguistiques permettant de reprendre les éléments thématiques ainsi que les éléments favorisant au lecteur de comprendre le sens du texte, comme Vigner G

les a présentés, dans un souci, de récapituler le sens, Vigner évoque les procédés anaphoriques.

a) **L'anaphore:** selon Greimas:

« L'anaphore est une relation d'identité partielle qui s'établit dans le discours sur l'axe syntagmatique, entre deux termes servant ainsi à relier deux énoncés, deux paragraphes, ... etc ». (Vigner G, 1982, p156)

De là, nous pouvons souligner l'importance de l'anaphore à assurer un enchaînement au sein du texte ou même entre les différentes phrases.

Vigner a présenté les procédés fréquents permettant de relier les phrases au sein du texte:

b)-La pronominalisation:

L'utilisation des pronoms pour reprendre certains éléments: il y a les pronoms personnels.

La non maîtrise de ce procédé favorise " des ambiguïtés référentielles".

c)-Les pronoms démonstratifs: peuvent faciliter la reprise des éléments. Ils peuvent reprendre tout un énoncé.

d)-Les définitivisations: c'est le fait de reprendre un groupe nominal dans sa première forme sans reprendre son expansion.

e) **Les substituts lexicaux:** Au lieu de répéter un terme, on le reprend par:

f) **Un hyperonyme:** c'est l'utilisation d'un terme plus général pour reprendre ce mot.

g) La nominalisation: on reprend le groupe verbal. Vigner avance que l'emploi de l'hyperonyme ou de nominalisation est souvent tributaire d'un adjectif démonstratif qui renforce la reprise du terme. (Vigner ., 1982 ,P157)

Ces éléments sont primordiaux à notre étude pratique où nous allons les investir pour confectionner des activités sur la progression thématique qui peuvent rendre l'apprentissage de la production écrite efficace.

III.4.5. Théorie de Chomesky et implication pédagogique

De ce principe, nous pouvons présenter l'implication pédagogique de cette théorie Chomeskyenne dans le champ de la langue telle qu'elle a été citée par Passel (1970) portant le nom de "méthodologie logico-structurale", qui s'appuie sur la production de nouvelles

phrases à travers des opérations de déduction et d'induction de règles partant du principe qu'un échantillon limité de vocabulaire peut générer une unité linguistique précise. Via cet échantillon, l'individu opère des métamorphoses et des remplacements pour aboutir à de nouvelles déductions (cf.Torrey, 1971).

Leur manipulation permet essentiellement à mettre en avant des capacités d'expression inhérentes à l'habileté langagière qui donnent naissance aux erreurs des apprenants considérées comme un indicateur du processus apprentissage d'une langue.

D, Gaonac'h, affirme finalement que :

« Enfin, les explications grammaticales y sont conçues comme des aides utiles, à titre d'activité cognitive exercée sur le matériau linguistique, à condition toute fois qu'elles portent sur des aspects de la langue ayant fait par ailleurs l'objet d'une activité d'organisation implicite ». (Gaonac'h D.,1987 ,P104)

De cette citation, nous pouvons intégrer notre hypothèse qui suggère qu'une explication des structures internes de la progression thématique pourrait être un support puissant à l'apprentissage de la production de structures textuelles implicites et par la suite à un apprentissage progressif de la production écrite en français langue étrangère .

III.5. Le texte

Michel Adam a repris la définition de Eugenio Coseriu concernant « le texte » (réalisation textuelle).

« Série d'actes linguistiques connexes que réalise un locuteur donné dans une situation concrète qui, naturellement, peut prendre une forme parlée ou écrite. » (2007 :86).

De là, nous pouvons définir simplement un texte comme une réalisation ou produit d'un individu, oral ou écrit constitué suite à des opérations linguistiques en relation entre elles, dans un contexte donné.

Michel ajoute que l'ingrédient sémantique est primordial pour mieux cerner la linguistique textuelle.

De là, un texte est défini sur le plan grammatical comme des unités enchainées logiquement et liées sémantiquement, réalisées, dans une situation précise.

Bref, La linguistique textuelle étudie les structures de textes et les décrit. Notre intérêt est né du fait que le texte est considéré comme une unité sémantique.

Notre réflexion se base sur la conception de Michel Charolles qui se réfère à Van Dijk et Teun A au début de leur réflexion sur la grammaire de texte, avançant que le texte est pris comme unité sémantique.

Comme le souligne Jean Michel Adam, dans les travaux de Todorov sur les genres de discours, il insiste sur l'existence d'un lien fort entre les différentes propositions d'un texte et le produit final : le contenu, c'est ainsi que notre réflexion est nourrie de cette idée.

Bakhtine a insisté, également, sur le lien extrêmement fort entre l'aspect linguistique et le produit final en contexte, se référant à une réalisation sociale « genre de discours ». **(Adam J-M, 2011, p 19-23 .)**

De là, notre réflexion s'inscrit dans le cadre d'enseigner la progression thématique à travers les genres de discours.

Nous pensons faire l'adaptation de la progression thématique à travers l'étude des genres de discours.

L'hypothèse qu'avance Bakhtine sur l'existence d'un lien entre les composantes du texte (phrase et proposition) et la réalisation finale nous fait penser à cette relation thématique entre les éléments du texte et le thème global du texte, c'est pourquoi nous pensons que la progression thématique d'un texte est fortement liée à l'aspect sémantique global et relativement au thème global du texte produit. C'est pourquoi un enseignement -apprentissage basé sur les genres de discours nous paraît sans infime intérêt.

Nous allons expliquer le concept de genre de discours vu son importance précédemment mentionné.

« Lorsque nous choisissons un type donné de propositions, nous ne choisissons pas seulement une proposition donnée, en fonction de ce que nous voulons exprimer à l'aide de cette proposition, nous sélectionnons un type de proposition en fonction du tout de l'énoncé fini qui se présente à notre imagination verbale et qui détermine notre opinion. L'idée que nous avons de la forme de notre énoncé, c'est-à-dire d'un genre de la parole, nous guide dans notre processus discursif. »
(Bakhtine, 1984 :288). (Adam J M, 2011, p26).

Dans cette citation Bakhtine insiste sur l'importance du genre de discours et son rôle dans la détermination des propositions constituant l'unité globale du discours soit oral soit écrit. Nous trouvons nécessaire de définir les notions de texte, genre, énoncé et discours puis choisir la notion la plus pratique à notre étude.

III.5.1. Texte et genre de texte

Adam J-M déclare que les types de texte correspondent à des structures constituées par des éléments de syntaxe et de lexique, liées par des liens logiques.

Théoriquement, les types de texte sont : narratif, argumentatif, descriptif et expositif.

III.5.2. Genre de textes : J.M.Adam donne une définition que nous avons résumée ainsi, ce sont des textes produits dans des situations de communication précises, constitués selon le schéma de communication de Jakobson, répondant à une fonction, déterminés selon un code et via un canal et transmettant un message :

J.M.Adam en donne des exemples :

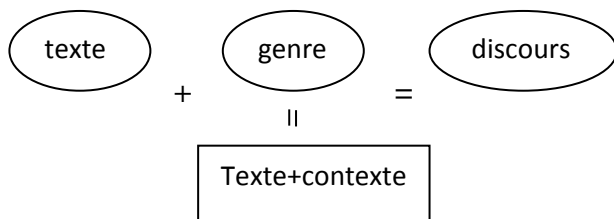
La recette de cuisine, le compte rendu, la notice d'utilisation d'un appareil, la lettre....etc.

Il faut signaler que cette appellation de genres de texte cité par Adam relève du choix de Bronckart : 2008 alors que Michel Adam préfère le concept de genre de discours avec qui nous partageons la même idée vu l'aspect motivant et pratique de genres de discours. (*Ibid*, p30-32).

Discours : pratique de genre de discours



Nous pouvons résumer la différence cernée par J.M. Adam entre texte et discours dans cette équation :

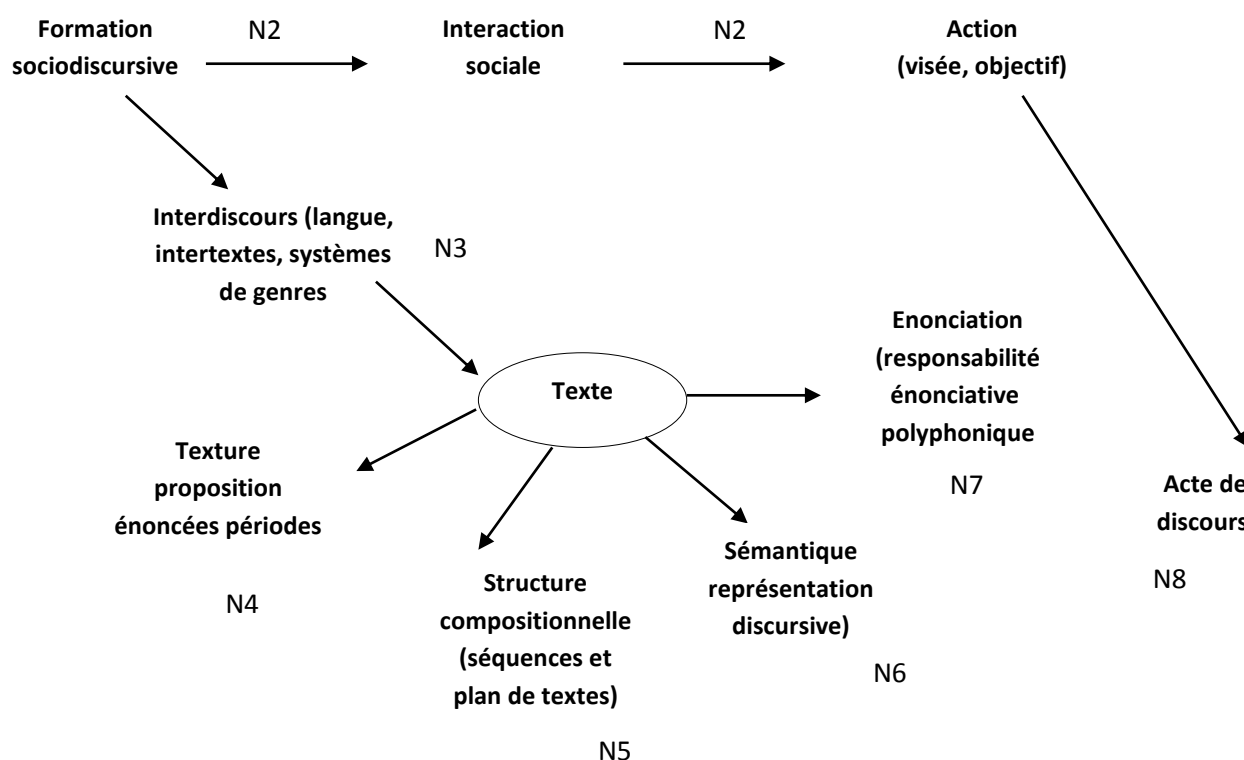


Cette équation montre bien l'influence des produits réalisés par le contexte social de leur usage. (Adam J-M, 2011,P 26-30)

III.5.3. Difficulté de préciser la textualité :

Adam cite que les ingrédients qui constituent le concept de textualité sont divers c'est pourquoi l'analyse du texte regroupe les plans de son organisation cités par les chercheurs à savoir : textuel, discursif, sémantique, pragmatique, énonciative, connexité textuelle. Face à la difficulté d'attribuer à chaque plan organisationnel des marques précises, nous présentons le schéma donné par J.M.Adam qui met en exergue le rôle du contexte socio-discursif dans la production de texte.

Nous allons présenter le schéma proposé par J M Adam qui précise les paliers de discours comme suit :



Source : Adam J-M.,(2011). Les textes : types et prototypes , Ed. Armand Colin, 3^{ème} éd, Paris .P34

Schéma 1 : niveaux ou paliers d'analyse du discours.

Nous n'allons pas nous étaler sur le concept de ce schéma vu sa complexité, mais nous puisons dans ce schéma pour trouver une justification à notre choix de la progression thématique comme technique facilitatrice d'apprentissage de la production écrite du moment

où elle représente un modèle qui englobe presque les éléments essentiels de la textualité sous ses différents plans organisationnels tout en soulignant la forme primordiale de l'aspect discursif.

Michel propose l'appellation genres de discours plutôt que type de texte vu la complexité des faits linguistique observables susceptibles de rendre compte de la notion de textualité. Alors que la nomination genre de discours, la voit la plus pertinente car elle répond à un besoin social, et correspond à une réalisation sociale dans un contexte donné, ce qui facilite sa classification en genre de discours. Michel cite des exemples de genre : discours politique, journalistique, publicitaire, religieux, scolaire, journalistique, littéraire....

Il ajoute qu'à l'intérieure de chaque catégorie, sont regroupées plusieurs sous-catégories, par exemple :

-les genres de discours universitaire : l'examen oral, la dissertation, le mémoire, la thèse, le rapport....

-les genres de discours journalistique : le fait divers, le reportage, l'éditorial, la brève...etc.

Adam cite que Jeanne Borel, a proposé la définition de discours depuis trente ans

« On ne borne pas un discours, comme on borne un terrain, on ne le démonte pas comme une machine. C'est un signe de quelque chose, pour quelqu'un, dans un contexte de signes et d'expériences .»

En effet, Borel explique bien dans cette citation la diversité des pratiques sociales qui engendrent une variété de discours liée intimement à un moment de réalisation d'un locuteur vers un interlocuteur dans une situation donnée. Cette définition rappelle bien ce qu'on appelle « énoncé ».

La linguistique textuelle selon J.M.Adam a pour objet d'étude la façon dont des propositions sont liées au plan sémantique et syntaxique, en deux mots : elle s'intéresse à l'agencement sémantique et syntaxique de propositions. Cet agencement génère ce qu'on appelle « période » et « séquence ». Ces deux notions sont importantes à mettre en exergue.

Selon J.M.Adam, la séquence est l'ensemble de propositions empaquetées appelées : « macro propositions » attachées sémantiquement. Michel énumère cinq types de séquences à savoir : narratif, argumentatif, explicatif, dialogale et descriptif. Il ajoute que ces types correspondent à des structures mémorisées en lisant, en écoutant ou en produisant.

Nous n'allons pas évoquer toutes les caractéristiques des séquences quand même, mais juste nous nous intéressons à la séquence explicative, dont nous avons besoin dans la partie pratique.

Partons du postulat de Valentin et N. Volo Chinov cité par Adam J.M :

« Tout énoncé monologique, y compris un document écrit, est un élément inséparable de l'échange verbal. Tout énoncé, même sous forme écrite achevée, répond à quelque chose et attend à son tour une réponse. Il n'est qu'un maillon de la chaîne continue des interventions verbales. Tout document ancien continue ceux qui l'ont précédé, polémique avec eux, attend une compréhension active en retour, l'anticipe..etc ».

Ces deux chercheurs comme signale Michel Adam ,affirment que la genèse du discours est dans l'échange verbale quotidien. De même qu'il est une partie d'un tout, un segment d'une continuité et de la série des interactions verbales quotidiennes.(*Ibid, p52*).

Cela nous fait penser qu'un apprentissage basé sur la chaîne d'un discours pourrait être efficace pour produire et acquérir une compétence écrite minimale en un temps court.

Adam J-M regroupe sous chaque séquence des genres : à savoir genre descriptif ...etc.

Ce qui nous intéresse, c'est le genre descriptif car il est riche en progression thématique.

« La description, c'est le monde qui ouvre ses chemins, qui devient chemin, ou déjà quelqu'un marche ou va marcher » (Ibid, p77)

Nous trouvons nécessaire de citer les quatre macro-opérations intervenant dans la description citées par J.M.Adam comme suivant :

III.5.4. La thématisation :

Adam suggère l'appellation thème-titre qui englobe l'essence de la description autrement dit, la description est vue comme un titre.

Il existe ainsi, trois façons de thématisation aboutissant à un aspect sémantique varié, qui sont :

a) Ancrage/pré-thématisation :

Consiste à préciser le thème global de la description considérée comme un élément d'agencement des informations.

b) Post-thématique : Affectation.

La reformation du thème titre est relégué à la fin du texte produit pour susciter le lecteur à lever le voile sur les secrets donnés.

c) Re-thématisation ou reformulation :

Une modification affecte le thème titre qui va être repris en y ajoutant bien sûr de nouvelles informations. Cette opération est la combinaison des deux opérations citées précédemment.

d) Aspectualisation :

Comprend la décomposition en éléments d'une partie et leur qualification.

e) Opération de fragmentation :

Il s'agit de faire connaître l'objet de description en question, ainsi que ses différentes composantes.

f) Opération de qualification ou attribution de propriétés :

Comme son nom l'indique, dans cette opération, s'impose un choix au niveau des propriétés des composantes de l'objet dont il est question.

g) Opération de mise en relation :

Simplement, cette opération exige de situer le cadre spacio-temporel de l'objet décrit.

h) Expansion par sous-thématisation :

Chaque fragment constitué par aspectualisation (découpage) peut constituer un thème à une autre proposition . Après cette analyse donnée finalement, J.M.Adam rejette l'idée de l'anarchie de la séquence descriptive longtemps défendue par les chercheurs et théoriciens et démontre la construction de la description. (Adam J-M, 2011, P72-82) .

III.5.5. La psychologie cognitive:

Selon Danial Gaonac'h le mot " cognitif" réfère à celui de "connaissance": les recherches de Miller et Bruner ont mis en avant le rôle de l'organisation des connaissances

dans la détermination de notre perception des informations du milieu où nous nous trouvons. De là, la conception d'un apprentissage cognitif s'établit à la base de connaissances déjà acquises même si cela touche un apprentissage scolaire ou un apprentissage social (expérience de la vie quotidienne). Ces prérequis ne sont pas obligatoirement déclencheur d'une situation d'apprentissage mais, ils peuvent être un support pour construire de nouvelles informations, pour suggérer des hypothèses à propos de ces informations ou encore pour s'informer sur l'attitude à suivre vis-à-vis de leur présence.

Daniel C explique le principe de la psychologie cognitive:

« Un aspect sans doute central de la psychologie cognitive est en effet qu'il n'y a pas, selon elle, de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation, mais que les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale: celle-ci a un produit (perception d'objets, compréhension ou production d'énoncés verbaux, etc); ce qui est "stocké" par le sujet, ce n'est pas ce produit, mais c'est l'activité mentale qui en est la cause: traitement perceptif, opérations psycholinguistiques, etc » (Neisser, 1967,PP.284-286)" (in Daniel C, 1987,P108).

Nous pouvons déduire que la psychologie cognitive part du principe selon lequel l'apprentissage et la mémorisation sont deux facteurs importants dans la construction du savoir néanmoins, ils ne suffisent pas à eux-seuls puisque une suite d'opérations mentales se soldent par des acquisitions. Ces opérations engendrent un produit comprenant la compréhension ou la production d'énoncés verbaux.

En effet, cette théorie psycholinguistique trouve un abri soit disant, dans le champ de la didactique des langues où les didacticiens comme Galisson retiennent principalement que le traitement de l'information se fait selon des schémas soumis au système cognitif. C'est ainsi, que Galisson avance:

« L'approche cognitiviste ou structurante pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère relève de l'auto- structuration de matériaux verbaux et non verbaux et consiste, pour l'apprenant, à se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement .» (1980,P40).

De là, nous pouvons assimiler que l'apprentissage selon le courant cognitif se fait selon une structuration autonome de l'apprenant, de bagages linguistiques et non linguistiques, selon la construction aussi des normes régissant l'usage du code de la langue en explorant bien sûr la dynamique de ce code ainsi que son expérimentation.

Nous pouvons avancer que l'apprentissage de la production écrite se fait selon une activité de découverte du fonctionnement textuel et de l'organisation au sein des textes et des discours. Ce courant cognitif sert d'appui à notre hypothèse prônant la progression thématique d'un texte comme un vecteur vers l'apprentissage de la production écrite en F.L.E. Selon l'approche constructiviste du langage, l'activité de lecture est conçue comme structuration sémantique aboutissant à un sens par un lecteur et qui repose sur un ensemble de marques extralinguistiques (sources de textes, titres, image..). La lecture n'est plus pratiquée en tant qu'une activité de déchiffrement mais plutôt en tant qu'activité qui s'appuie sur l'émission d'hypothèses sur le texte lu puis, une tentative de confirmation de celles-ci. (**Daniel C, 1987, P161**) .

III.5.5.1. Les heuristiques:

Les théoriciens ont distingué des stratégies dans l'acquisition du langage à savoir "heuristiques" ou " algorithmique". Ce qui nous intéresse, c'est les stratégies heuristiques qui forment de nombreuses règles utilisées dans le but d'aboutir à des résultats efficaces d'apprentissage. Ces stratégies sont employées pour respecter des "règles" cognitives et linguistiques comme la thématization. (**Ibid.,P138**) .

Ce penchant vers des stratégies facilitatrices de l'acquisition du langage nous inspire beaucoup car il nous permet de réfléchir sur notre stratégie utilisée prenant la progression thématique comme un outil pour apprendre la production écrite en français langue étrangère.

Selon la théorie d' Ausubel (1963), l'apprenant se réfère à ses prérequis pour traiter une nouvelle situation l'apprentissage. Taylor, de sa part, considère que les apprenants d'une langue seconde sont sujets à une situation intimement liée à leur niveau de progression dans l'apprentissage. Ainsi, Taylor suppose qu'un apprenant débutant fait référence à ses connaissances en langue L1. De là, les erreurs qu'il commet débutent avec les erreurs d'interférences vers d'autres types d'erreurs dites erreurs de "sur généralisation".

L'approche fonctionnelle en didactique a eu d'énormes retombées sur l'enseignement-apprentissage d'une langue voire sur la conception de la langue, et ce, est le résultat des

recherches avancées en linguistiques (les types de discours, l'énonciation, les actes de paroles). (*Ibid, P 115, P138.*)

III.5.5.2. La dynamique du texte:

Une progression et une continuité sont deux éléments primordiaux qui assurent l'existence d'un texte. Pour ce, la langue dispose d'outils lexicaux, syntaxiques, sémantiques et discursifs.

Ecrire un texte a pour but de transmettre un message et construire un sens. Pour ce faire, le scripteur doit déposer des marqueurs de relations sémantiques existants qui lient les propositions. De là, assurer la progression du texte, c'est maîtriser les relations sémantiques entre propositions, dans une perspective fonctionnelle.

Donc, la grammaire du texte peut prendre sens dans l'approche fonctionnelle où sens et moyens linguistiques se mêlent.

Sophie Moirand explique que le texte est structuré selon "une dynamique" du texte qu'on repère dans sa progression sur le plan informationnel ou selon son développement logique.

Cette dynamique ajoute Moirand, est axée sur la présence d'un thème et d'un rhème, et bien sûr l'existence de ce dont je parle, et de l'information nouvelle apportée sur ce thème. (**Moirand, 1999 ,P46**)

Moirand signale que la progression du texte ne dépend pas d'une forme interchangeable car elle est liée au thème. Ainsi, faire progresser son texte repose sur des opérations de mise en texte qui selon les chercheurs rend compte des faits de la réalité par une langue donnée.

Moirand avance l'hypothèse selon laquelle la mise en texte se fait selon des opérations:

1-Désigner les référents et les liens qui les unissent.

2-Les indices reflétant les relations entre les acteurs et le contexte.

Selon Hidden, les années 70 étaient une ouverture sur l'étude de la dynamique du texte – c'est –à dire, les analyses sont portées sur la manière dont fonctionne un texte. Ce qui aboutit à repérer les règles commandant le texte vu comme une unité et non pas comme simple juxtaposition de phrase. De là, et dans une visée fonctionnelle le texte progresse selon des schémas structurés selon deux règles essentielles à savoir : progression thématique et cohésion.

Ces deux concepts clés provenant bien sûr des chercheurs de l'Ecole de Prague.

Nous avons abordé les deux notions vu leur importance dans la compréhension des relations qui se tissent dans un texte.

III.6. Les défauts de cohérence

Pépin établit une typologie des défauts de cohérence comme suit:

III.6.1. Défauts de cohésion:

Le texte est lié par des liens établissant à la fois une cohésion thématique (ce dont on a parlé) et une cohésion sémantique (un sens de ce dont on a parlé). Les procédés assurant cette cohésion sont: la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique et la résonance, d'autre part, il ya la liaison par connecteurs qui tissent les relations entre les phrases. Une fois, un élément assurant la cohésion fait défaut dans le texte, la présence de défaut de cohésion prend place au sein du texte produit.(Pépin L , 1988 ,n 2 correso-ccdmd.qc.ca/Carry-2/index(1)liron sommaire)

Nous allons expliquer ces procédés de cohésion comme pépin les a présentés:

III.6.2. Défauts reliés au parallélisme sémantique:

« Le parallélisme sémantique est l'établissement d'une correspondance sémantique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases pour mettre en valeur les ressemblances et les différences entre ces deux phrases. »(Pépin L , 1988)

Bref, cette relation consiste à utiliser entre deux phrases un rappel de ce qu'a été dit, d' une explication ou d'une opposition.

III.6.3. Défaut lié au contraste sémantique:

Le contraste sémantique est selon Pépin la mise en exergue d'une opposition sur le plan sémantique explicite entre deux phrases en utilisant le contraire de deux mots. Illustrons ce procédé par l'exemple:

Pierre est un élève peureux. Mais, c'est avec courage qu'il lit le texte.

L'opposition exprimée par " Mais" est renforcée par l'utilisation de deux termes contraires: peureux et avec courage.

III.6.4. Défauts reliées à la résonance:

« La résonance est l'utilisation de termes disjoints". Pierre, lui, "moi-même", pour ma part, je....Pour maintenir la continuité thématique lorsque les besoins de la progression du discours exigent l'introduction de thèmes nouveaux ».(Pépin, 1988)

Les mots: Pierre, lui, nous font penser qu'il y a une autre personne dans le contexte précédent, ce qui maintient une continuité thématique.

III.6.5. Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation):

Renferme la façon dont les éléments phrastiques sont ordonnés, coordonnés, articulés. Ce défaut est lié à un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations (informations compétitives).

Les énoncés constituant un texte sont reliés à un énoncé dominant souvent le 1^{er} énoncé, et sont aussi coordonnés par des connecteurs additifs (de plus, en outre ... etc).

Brièvement, le défaut à ce niveau consiste à mettre en ordre ou à coordonner des phrases qui paraissent séparés.

III.6.6. Manque de parallélisme syntaxique:

« Le parallélisme syntaxique est un procédé d'étagement qui vise à établir une correspondance hiérarchique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases devant former un ensemble cohérent. De ce fait, il repose sur l'application de divers procédés de hiérarchisation des informations dans la phrase, dont l'ordre des mots ou des propositions, les marqueurs de condition ».(Pépin, 1988)

Donc, ce défaut touche simplement l'ordre des éléments dans la phrase.

III.6.7. Défauts à résolution incertaine:

La correction de ces défauts sont impossibles vu l'étrangeté des éléments contenant ces défauts. Pépin en distingue les types:

Juxtaposition de l'information, mauvaise organisation des informations, imprécision des informations, déviation des informations, et retard des informations.

III.6.8. Juxtaposition des informations: Il s'agit d'illusion de lien entre les éléments juxtaposés.

III.6.9. Déviation des informations : Il s'agit d'utiliser des informations nouvelles qui ne permettent pas à l'idée première, d'être développée.

Pépin donne cet exemple illustrant ce défaut:

- 1- "Selon une enquête faite récemment auprès des canadiens, les québécois, sont les plus gros consommateurs d'autos au pays .
- 2- L'auto leur permet une plus grande indépendance.

La phrase « 2 » ne donne aucune raison de la phrase 1 alors qu'on s'attend aux causes.

Pépin (2001) regroupe une gamme de procédés favorisant la continuité thématique d'un texte énuméré comme suit:

III.6.10.La récurrence: consiste à la répétition de fragments de texte au cours de sa progression. Elle englobe toutes les techniques de reprise de l'information.

III.6.11. La coréférence: qui renferme les substituts d'un mot, d'une phrase ou même d'un paragraphe par: des noms, pronomsetc.

Ces techniques assurent la continuité thématique du texte.

Pépin a regroupé les procédés de relation et de non- contradiction initiés par Charolles (1978) qui nous paraissent primordiaux pour tisser un lien et une continuité au sein du texte. Ces procédés sont:

a)-La contiguïté sémantique: qui consiste à l'existence d'un lien sémantique entre deux expressions. Cela renvoie au champ lexical de termes qui se présentent dans le texte. Par exemple: plusieurs phrases contenant les mots: "communiquer", "parler", "interagir".... Etc.

b)-Le parallélisme sémantique:

"L'établissement d'une correspondance sémantique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases pour mettre en valeur les ressemblances et les différences entre ces deux phrases". (Pépin, 2001,P.52).

Il sert à nommer la relation de cohésion qui justifie la sélection de certains mots.

Elle a donné l'exemple suivant: Le vélo est plus lent, mais plus écologique.

c)-Le contraste sémantique:

« La mise en relief d'une apposition sémantique déjà exprimée entre deux phrases par l'utilisation de l'antonymie entre deux termes stratégiques de ces phrases. »(Pepin, 2001,P.54).

"Paul est un enfant timide. Pourtant, c'est avec une assurance qu'il a récité son poème."

De là, nous pouvons dire que ce procédé a comme objectif d'affirmer la relation de contradiction par un élément grammatical (dans l'exemple donné: " Pourtant" déjà exprimé par l'antonyme timide et avec une assurance.

c) Défaut lié à la résonance: consiste à utiliser " des mots disjoints".

Comme par exemple: Jean, lui, A mon avis, je..... d'assurer la continuité thématique quand il est nécessaire d'intégrer des éléments thématiques nouveaux.

D) La jonction ou la liaison par connecteurs, c'est le recours à des connecteurs logiques qui marquent des liens logiques entre des propositions, des phrases ou même des paragraphes. (Pepin, 2001,P.55).

Conclusion

Apprendre à écrire un texte en FLE revêt plusieurs difficultés. Vu les différentes approches qui abordent l'écrit, l'apprentissage de la production écrite en FLE devrait être considéré comme un dispositif progressif.

Dans le champ de la didactique de FLE , apprendre à écrire un texte ne cesse d'être l'objet d'études selon plusieurs théories . C'est pourquoi nous avons sélectionné les approches qui mettent en exergue des processus facilitateurs d'un apprentissage efficace. Nous avons bien sûr effectué un choix méthodologique selon les concepts clés et leur utilité à notre étude sur l'apprentissage de la production écrite en FLE à savoir : progression thématique, cohérence, et lien entre lecture et écriture.

Nous avons présenté pour cela, quelques théories diversifiées en ce sens , en pointant les modes d'une évaluation globale et thématique.

Chapitre IV

La grammaire en classe de FLE

Chapitre IV. La grammaire en classe de FLE

Introduction

Le concept de la grammaire a connu un essor d'après les études faites en ce sens. Ce concept polysémique trouve une canalisation avec les théories récentes en la matière.

Pour cette raison, nous avons expliqué le sens du mot grammaire selon Porquier et Bess, puis nous avons exposé le modèle de Krashen qui explique la grammaire explicite et implicite.

Nous avons mis en relation la grammaire et la pédagogie, puis nous avons expliqué l'intérêt de la grammaire dans la production orale ou écrite d'une langue donnée selon Tamines Joelles Gardes.

Nous avons aussi expliqué les opérations qui aident à produire un texte à savoir amplification, opérations énonciatives et celles d'enchaînement.

La notion de progression nous paraît intéressante en ce sens. Finalement, nous avons réservé tout un volet pour les notions d'erreur/faute, leurs types, leurs origines ainsi qu'à leur relation vu leur intérêt grand dans l'apprentissage des langues.

IV.1. Définition de la grammaire

H.Bess et R.Porquier avancent que le mot « grammaire » est polysémique. Il est évident que toute langue dispose d'un système intériorisé appelé « grammaire » qui régit l'enchaînement phrastique ou textuel.

Nous trouvons nécessaire de cerner le concept de grammaire et de lui attribuer un sens qui sert notre étude.

La première conception que donnent les deux chercheurs est la suivante :

« Il désigne l'existence au cœur des pratiques langagières propres à une communauté donnée (certains linguistes parleraient de compétence linguistique ou plus largement, de (compétence communicative) ».(Bess.Het Porquier R, 1991, P10).

Il en ressort que la grammaire constitue une unité qui puise dans un contexte psychologique, génétique et social propre à chaque langue : autrement dit, la grammaire ne peut être conçue séparée de la langue en usage communautaire. C'est ainsi que cette notion recouvre largement la compétence de communication.

Cette définition nous semble au cœur de notre travail de recherche et pousse à réfléchir sur l'utilité de dévoiler les règles qui conduisent à une unité textuelle.

Ces deux chercheurs précédemment cités ajoutent que :

« Grammaire renvoie alors à l'étude, à la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue .». (Ibid. P10).

De cette définition, nous pouvons mettre le point sur l'ensemble des traits qui caractérisent une langue. Dans notre étude, nous pointons les règles qui commandent un texte en français.

Nous observons clairement la différence entre la première et la deuxième définition. La première est centrée sur les règles dans un contexte, et la deuxième définition est axée juste sur les caractéristiques d'une langue donnée.

Ces deux conceptions font aussi différencier le concept de faute en grammaire. Tout dépend de la définition attribuée. Il est donc nécessaire de choisir un concept selon son utilité à notre recherche vu l'ambiguïté de la notion de grammaire, elle-même. Il paraît que la deuxième acception est plus adéquate à notre thème de recherche.

Entre autres chercheurs, Combettes B et Lagarde J-P, (1982) attribuent sept conceptions à la notion de grammaire selon Porquier. Parmi ces acceptions, nous notons :

« L'art d'écrire et de parler correctement .»(Ibid. P12)

Cette définition appuie notre réflexion sur la production écrite en F.L.E du moment où notre objectif est celui d'employer la grammaire au service de la production écrite en F.L.E.

Penser la grammaire en tant qu'un système intériorisé nous pousse à réfléchir sur le problème de l'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi, sur la meilleure méthode qui contribue à apprendre à écrire. Cela aussi, laisse réfléchir sur le problème d'acquisition ou d'apprentissage de la compétence de production écrite. Dans ce sens, Bess et Porquier affirment :

« L'enfant qui acquiert une grammaire intériorisée au sein de sa communauté de naissance, ou l'adulte qui l'intériorise progressivement dans une communauté étrangère (immigrant par exemple), est confronté à une diversité de productions infiniment plus grande que celle sur laquelle travaillent grammairiens et linguistes, quelle que soit la démarche adoptée. ».(Ibid,p12)

De cette citation, nous pensons que la confrontation à des productions écrites variées constitue un vecteur vers un apprentissage contextualisé. Il est évident qu'une chaîne de productions écrites en français langue étrangère facilite un apprentissage de structures, de normes et de règles et par la suite, installer une compétence de production écrite.

Dans ce cas, nous avons pris le concept de grammaire dans un sens large comme le note Martin Riegel :

« Par grammaire, j'entends l'ensemble des connaissances qu'un sujet parlant a intériorisées et qu'il active pour produire et interpréter des énoncés, mais aussi pour les reformuler ou pour les commenter ».

(Riegel M, 1994, P41).

Nous pouvons comprendre que la prise en charge de la grammaire en tant que système de règles intériorisées peut servir la production en langue surtout une langue étrangère.

IV.2. La grammaire en classe

Pellat J-C avance qu'au sein d'une classe de FLE, il y a une nécessité de passage du savoir savant de grammaire au savoir enseigné. Autrement dit, une transposition didactique est exigée quand il s'agit d'enseigner ou d'apprendre la grammaire. Pour cet effet, Pellat distingue trois choix principaux dans une approche par compétence à savoir :

1-L'apprenant doit trouver les différentes relations entre le système lexical et syntaxique de la langue afin d'aboutir à installer une compétence de communication, et ce, en référence à un contexte social. Dans ce cas, l'apprenant est face à un apprentissage contextualisé. (Pellat : 1994, P151).

2)-L'exigence d'une grammaire notionnelle qui répond aux besoins de communication. Cette grammaire va du sens vers la forme.

« Le matériau grammatical est présenté comme support de l'expression. »

(Pellat J C, 1994, P151-152.)

Nous pouvons comprendre que le choix grammatical se fait selon des catégories grammaticales, selon un choix lexical, ou encore pragmatique comme le souligne Pellat. J-C.

3-Le choix notionnel des éléments grammaticaux tire son origine des obstacles rencontrés lors de l'apprentissage du français. Un éclectisme grammatical est prôné en classe de FLE.

Une question qui attire notre attention est celle soulevée par Porquier et Bess : faut-il faire de la grammaire pour enseigner ou apprendre à communiquer ? Cette question nous semble centrale car tout dépend selon ces deux chercheurs, de la précision du sens de la formule : « faire de la grammaire ».

Cette dernière notion peut renvoyer à la pratique grammaticale par des activités ou encore, la notion de « grammaire » elle-même ne peut contenir la notion de communication. Pour ces deux raisons, nous pensons tenir une aventure risquée pour limiter l'apprentissage de la production écrite en une simple méthode : celle de présenter la progression thématique en classe de F.L.E.

Si l'objectif premier de l'apprentissage –enseignement d'une langue est l'intériorisation des règles grammaticales, ceci dit, les méthodes utilisées sont variées selon Porquier et Bess.

Nous allons à la manière de ces deux chercheurs présenter le modèle de S.D.Krashen.

IV.2.1. Le modèle de Krashen

La question de l'intériorisation de la grammaire en FLE, a suscité des débats chez les didacticiens. Deux optiques sont nées dès lors :

Selon Bess et Porquier, l'intériorisation d'une grammaire étrangère dans une classe se fait en suivant les mêmes procédures qui contribuent à l'intériorisation d'une langue maternelle, ou par confrontation fréquente d'une langue étrangère.

Il ya aussi des chercheurs qui pensent que l'intériorisation de la grammaire d'une langue étrangère suit un autre cheminement autre que celui de l'intériorisation d'une langue maternelle. Ces deux positions s'appuient bien sûr, sur une base théorique mais sur le plan pratique, les propos restent sans une base pratique solide. Dans ce sens Porquier et Bess avancent :

« (...) Le premier vise à reproduire ou à créer en classe des conditions d'appropriation aussi proches que possible de celles des langues naturelles. Il mise plutôt sur l'imitation, la répétition, l'association, la communication, l'interaction. Le second, qui présuppose que l'appropriation institutionnelle est nécessairement artificielle, spécule plutôt sur la réflexion, le raisonnement, la formation intellectuelle». (Porquier et Bess,1991 ,P41)

Notre réflexion sur la progression thématique en tant que processus d'apprentissage de la production écrite émane des propos des didacticiens qui prônent un contact avec la langue étrangère en se concentrant sur une méthode naturelle de l'apprentissage des langues.

Notre souci est de chercher dès lors, à réunir le maximum de textes ayant un lien thématique pour pouvoir assurer une intériorisation du système interne de la langue française. De là, nous pensons fructueuse une démarche très proche de l'acquisition naturelle d'une langue maternelle. Ceci dit, et ouvre la voie vers la réflexion sur la possibilité d'une distinction nette entre l'acquisition et apprentissage d'une grammaire d'une langue étrangère. Le débat est épineux en cette matière. Cette réflexion nous pousse à exposer le modèle de Krashen pour l'appropriation d'une langue étrangère. La distinction est nette entre acquisition qui est naturelle et apprentissage qui est plutôt artificiel. L'hypothèse que lance Krashen relève de l'opposition entre acquisition qui est un processus implicite et l'apprentissage qui est plutôt explicite. C'est ce que Krashen appelle « Moniteur » c'est-à-dire, un dispositif qui permet à l'apprenant de se corriger lui-même ce qui est appris.

Ce processus est surtout propre à l'écrit. (**Bess et Porquier , 1994, P75**).

Ce qui attire notre attention, dans ce modèle, c'est que l'apprenant peut produire sans connaître la règle. Donc, sa production peut être soumise implicitement à des normes. L'intérêt que porte Krashen à l'acquisition par la présentation d'une gamme de fréquentation diversifiée de la langue étrangère pourrait conduire l'apprenant à produire constamment en langue étrangère. Cette idée appuie la nôtre qui est celle de faire confronter l'apprenant à une variété de textes. Ce qu'avance Krashen nous permet d'expliquer deux notions essentielles : celle de la grammaire implicite et explicite. Nous adoptons ainsi la vision de Krashen.

IV.2.2. Grammaire implicite et explicite :

La distinction est claire entre grammaire implicite et grammaire explicite. Nous nous référons au dictionnaire de la didactique des langues pour définir chaque notion à part. Tout d'abord, nous allons examiner la notion de grammaire explicite selon Bess et Porquier.

IV.2.2.1. La grammaire explicite :

« est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'application conscientes par les élèves ».(*R Galisson et P. Coste , 1976, P. 206*).

Il est donc, clair qu'une grammaire explicite s'appuie sur un processus explicatif conscient chez l'apprenant. Il s'agit d'expliquer les règles grammaticales aux apprenants par la

présentation d'exemples et des exercices d'application afin d'intérioriser la règle grammaticale.

Il est indispensable donc, de décrire la règle grammaticale à l'apprenant. Dans ce volet, nous pensons qu'expliquer les règles qui régissent un texte permet à l'apprenant de comprendre l'enchaînement phrastique au sein d'un texte pour pouvoir par la suite, rédiger en FLE ou dans n'importe quelle langue.

Selon Krashen, cette forme de grammaire favorise l'intériorisation des règles et appuie l'apprentissage d'une langue. De là, une description grammaticale est nécessaire pour aboutir à rédiger plus tard. Nous trouvons ce type de grammaire utile à notre expérimentation, là où, nous allons décrire surtout les relations qui commandent un texte en langue française.

IV.2.2.2. La grammaire implicite :

Nous allons présenter la définition de la grammaire implicite selon le même dictionnaire précédemment cité. La grammaire implicite vise à :

« A donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammaticale (variations morpho -syntaxique par exemple) », (...) mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus au moins systématique d'énoncés et de formes .» (Ibid, P 254).

D'après cette citation, une grammaire implicite, comme son nom l'indique a pour objectif de manipuler les structures ou les règles grammaticales à partir de la présentation d'énoncés et de formes.

Nous pensons que notre étude est axée plus sur une grammaire implicite où la présentation d'une variété de textes portant sur le même thème peut sensibiliser l'apprenant implicitement aux structures des textes mais aussi aux différents enchaînements qui lient les phrases dans un texte en français langue étrangère.

Si nous admettons qu'une grammaire implicite peut être appliquée en classe de F.L.E, nous devons réfléchir sur la méthode la plus adéquate pour mener à bien un apprentissage de la production écrite en nous appuyant sur une grammaire implicite, ne serait-ce que d'attribuer un passage de la phrase au texte, bien sûr, la présentation de textes liés thématiquement devrait puiser dans des activités variées.

Nous allons dans ce qui suit expliquer le concept de progression de l'enseignement vu son utilité dans la préparation d'un apprentissage réussi.

IV.3. Progression d'enseignement :

Il est évident que tout enseignement doit être progressif. Ainsi, pour cette notion de progression de l'enseignement correspond une succession dans le choix de programme. Au niveau de l'université, un programme est élaboré selon les besoins des étudiants. Il est donc nécessaire d'explicitement cette notion et de faire en sorte que cette explication doit être mise en exergue par ce qu'elle implique.

Bess et Porquier corroborent que toute progression exige un choix basé sur « le niveau de langue » à enseigner, sur un discours propre aussi, sur les besoins langagiers des étudiants, mais aussi sur un corpus de la langue à apprendre.

Il est donc, utile de concevoir la progression comme étant un ordre des éléments choisis et qui constituent les leçons. Selon la terminologie utilisée par M.F. Mackey, 1972, gradation et groupages ne sont que le résumé de deux optiques, l'une impose une sélection des connaissances et l'autre exige à classer ces connaissances selon leur priorité.

Nous jugeons important la distinction entre progression de l'enseignement et progression de l'apprentissage.

En parcourant les courants didactiques, nous trouvons que cette notion de progression de l'enseignement diffère selon la méthode adoptée.

Dans le courant d'enseignement traditionnel, nous décelons la présentation d'échantillon de la langue à enseigner par la pratique d'une grammaire traditionnelle qui tire son origine de textes littéraires des écrivains. Plus tard, le choix de document authentique serait à la base de la sélection appuyée sur l'approche communicative, où les besoins et les intérêts des étudiants se mêlent dans ce choix.

Il existe également, un autre courant où la langue est enseignée pour transmettre une discipline quelconque (histoire, géographie..... etc.

Nous nous inscrivons dans ce troisième volet pour des raisons d'urgence d'apprentissage via une optique thématique. Autrement dit, une tentative d'établir un choix progressif selon une discipline peut être efficace pour s'approprier d'une langue étrangère. Nous allons laisser la progression d'apprentissage à part pour des raisons concernant l'enchaînement des idées présentées.

IV.4. Grammaire et pédagogie :

Bess et Porquier notent qu'une relation entre grammaire et pédagogie se voit flagrante dans les contenus d'enseignement. Autrement dit, ce lien porte sur « la structuration des

savoirs ». Dans ce cas, il s'agit d'une pédagogie axée sur une discipline précise. Donc, il est bien évident, que n'importe qu'elle soit la discipline à enseigner, l'objectif serait d'acquérir des structures, des faits, des notions aussi bien que la manière dont ces savoirs sont mis en place. Il est important de définir ainsi un apprentissage orienté. Il est indispensable dans ce cas, d'opérer un choix, une progression, des activités et d'effectuer une évaluation en suivant un canevas pour aboutir à s'approprier des connaissances de la discipline étudiée. Cette démarche proposée, s'appuie principalement sur un apprentissage des normes inhérentes à la langue à apprendre. Dans la même optique Bess et Porquier affirment :

« Apprendre une langue, c'est alors en quelque sorte en apprendre les règles de fonctionnement et d'utilisation. En tant que corps de savoir sur cette matière, selon les descriptions préalablement adoptées et adaptées par et pour l'enseignement ». (Bess et Porquier, 1991, P182).

Nous adoptons cette optique parce qu'elle explique clairement notre réflexion sur l'apprentissage d'une langue à travers les disciplines.

Nous savons que tout apprentissage de la langue étrangère exige une progression et une adaptation du contenu à enseigner. Par ailleurs, un choix au niveau de la structuration à travers les outils employés pour apprendre une langue x serait important. A notre avis, un apprentissage par discipline semble fructueux dans la langue cible. A cette démarche s'oppose celle qui donne plus de valeur à un apprentissage en situation réelle de communication et que nous trouvons difficile à appliquer notamment quand il s'agit de la difficulté d'élaborer une grammaire réunie en une seule situation de communication.

Nous devons nous interroger sur l'apport d'une adaptation de la grammaire pour les acteurs de l'enseignement-apprentissage. Cette question est le pivot de la didactique des langues. C'est ainsi qu'une grammaire pédagogisée voit le jour selon Bess et Porquier. Cette grammaire prend la nomination d'une grammaire d'apprentissage. Nous allons dans ce qui suit donner la définition d'une telle grammaire selon qu'elle est présentée par les deux chercheurs précédemment cités.

« La connaissance effective des apprenants, à un stade quelconque, peut être appelé grammaire d'apprentissage ». (Bess et Porquier, 1991, P181).

Cette définition donnée nous paraît ambiguë vu la diversité des pratiques d'une grammaire d'apprentissage.

Dans un cadre restrictif, nous attribuons l'appellation grammaire d'apprentissage à travers une matière précise. De cette façon nous pouvons penser à instaurer une adaptation des contenus d'apprentissage selon l'objectif tracé, celui, d'apprendre les règles textuelles via une adaptation de la progression thématique du texte.

IV.4.1. L'intérêt de la grammaire :

Tamine Joëlle Gardes avance que la grammaire recouvre un intérêt triple. Nous n'allons citer qu'un seul intérêt parce qu'il explique bien la relation de la grammaire avec la production dans une langue quelconque : cet intérêt se voit en premier lieu, à travers la contribution de la grammaire dans « l'intériorisation des règles » propres à la langue écrite ou orale. La compréhension des normes peuvent amener l'apprenant à produire.

En deuxième lieu, la grammaire contribue à corriger les fautes lors de la première rédaction d'un texte quelles que soient les fautes : orthographe, lexicale, syntaxe ou encore styles.

« Avant le moment d'écrire un texte, on peut leur (aux élèves) faire expliciter les buts qu'ils ont poursuivis lorsqu'ils l'ont construit, leur faire évaluer l'adéquation des procédés qu'ils ont choisis pour réaliser ces buts et envisager ensuite les autres procédés qui auraient été possibles ». (Gardes : 2005, PP 63-64).

A partir de cette citation, nous pouvons affirmer que la production de texte passe par une phase soit disant, pré-écriture, là où l'enseignant peut expliquer à ses apprenants les buts tracés pour rédiger un texte en présentant, bien sûr, des exercices grammaticaux selon l'objectif de la rédaction, ainsi qu'une sélection s'opère via une adaptation des méthodes au niveau de la finalité du texte rédigé. Et ce, dans le cadre d'une réécriture du texte après des changements apportés au texte de départ.

Pour être fructueux, le choix des exercices grammaticaux émane des productions réalisées par les apprenants au départ.

Cela nous paraît intéressant dans notre étude où l'élaboration d'exercices amenant l'apprenant à produire, est prioritaire. Dans ce cas-là, la production d'un texte n'échappe pas à des : ajouts, déplacements, substitutions de paragraphes ou d'éléments de texte.

Par ailleurs, la grammaire trouve son écho lors de l'analyse du texte produit par l'apprenant selon Tamine car elle favorise de déceler les caractéristiques et les structures du

texte lu ou écrit. Cette analyse doit prendre en compte les différents plans textuels étant donné que le texte est :

« Le résultat d'une association, d'un jeu de complémentarité et de différenciation entre ces niveaux ».(Tamine , 2005, P 41).

Il est évident selon cet auteur que la grammaire doit être au service de la production et de l'analyse de production écrite ou orale.

Une mise en relation entre les éléments grammaticaux peut constituer une mise en route vers l'appréciation globale du texte.

Tamine évoque dans le champ de l'analyse textuelle « un groupement de texte ». Cette façon d'analyser les textes nous inspire lors de notre expérimentation. Ce groupement répond à ce qui est appelé en sémiologie « mise en série » : autrement dit, une comparaison de plusieurs textes s'effectue si l'on veut faire ressortir la spécificité d'un texte, ce que nous voyons nécessaire c'est que cette comparaison doit prendre en charge les trois niveaux cités par Tamine : 2005, p41, et qui sont liés intimement à : l'expérience de l'apprenant, à sa culture, au « contexte disciplinaire », enfin, « aux effets qu'il veut produire », dans le cadre d'une grammaire textuelle, Tamine avance qu'une progression dans les notions présentées sont d'une grande importance parce qu'une grammaire de texte n'exclut jamais une grammaire phrastique. Mais aussi présenter les faits linguistiques via une grammaire de texte ne sort pas de productions linguistiques : c'est pourquoi le but principal de la grammaire devrait être « la production de textes ».

IV.4.2. De la grammaire vers le texte :

Pour Tamine, J-G, il existe trois sortes d'opérations intégrées au sein de la grammaire et peuvent être mises en exergue pour montrer le cheminement des unités grammaticales pour aboutir à un texte. Ces opérations ne constituent pas des phases réelles employées par les locuteurs pour rédiger leurs textes, mais elles peuvent être prises en charge par les apprenants pour construire leurs textes. Ces opérations sont :

IV.4.2.1. l'amplification :

Ce mot signifie la manière par laquelle un énoncé ou un texte est structuré pour réunir le maximum d'idées possibles sur un thème ou lui attribuer plus d'intérêt. Tamine cite que : « la répétition, la synonymie, la paraphrase y sont plus importantes » (Ibid, P99).

En dehors de cette définition reformulée, il y a une définition syntaxique que nous allons présenter pour bien cerner la notion.

« L'amplification consiste dans des ajouts qui permettent de passer de l'unité grammaticale minimale aux unités textuelles. »

Cet auteur ajoute que dans cette même opération, il y a deux cas à savoir : intégration de groupes et l'insertion. Cette dernière renferme les compléments de phrases.

IV.4.2.2. les opérations énonciatives :

Pour arriver à amplifier l'élément grammatical minimal, l'emploi de facteurs énonciatifs est favorisé. L'ajout de modalités peut donner sens aux faits du locuteur par rapport à ces interlocuteurs. Présenter les informations grâce aux présentatifs en est un exemple clair.

IV.4.2.3. Les opérations d'enchaînement :

Nous allons présenter cette opération selon la définition de Tamine, P 101 :

« Elles consistent dans la mise en relation d'unités textuelles de proche en proche, par l'anaphore, évidemment, sous différentes formes ; en particulier pronominale ». (Ibid. P101-102).

Ces opérations d'enchaînement renferment les substituts grammaticaux ou lexicaux qui contribuent à lier des éléments séparés au sein du paragraphe ou du texte.

C'est de cette manière, qu'une chaîne se constitue au sein du paragraphe pour aboutir à un texte.

Il est donc, utile de nous interroger sur quel type d'exercice grammatical devait être présenté en classe de FLE afin d'aider l'apprenant à bien rédiger en FLE. C'est pour cette raison que nous allons exposer les différents types d'exercices grammaticaux permettant de mener à bien une activité d'écriture.

Selon Widdowson H.G, il existe plusieurs sortes d'exercices de grammaire mais ils se regroupent sous trois différentes formes essentielles par rapport au type d'Opérations exigées. Widdowson distingue : les exercices à trou, de conversion et de transformation.

a-L'exercice à trou, exige de l'apprenant des opérations d'insertion de constituants linguistiques dans un contexte précis.

b-Exercices d'emploi : Ces exercices sont utilisés pour favoriser l'usage de phrases justes. Leur but est d'aider l'apprenant à rédiger des phrases. Le manque qui s'inscrit dans ces exercices c'est de ne pas prendre en charge le contexte des phrases prises séparément. Ces exercices sont aussi presque centrés sur des structures linguistiques sans pour autant avoir un but communicatif.

C-Les exercices de préparation :

Ce type d'exercice a pour but d'amener l'apprenant à rédiger. Ces exercices ont un grand rôle dans la présentation du passage.

Widdowson affirme :

« (...) précèdent le passage de lecture et préparent le terrain en amenant l'apprenant à prendre part à la rédaction elle-même. Les exercices de préparation jouent donc un rôle dans la présentation du passage » (Widdowson : s -a , P 136).

A partir de cette citation, nous comprenons que ce type d'exercices s'appuie sur la prise en charge de la lecture et son objectif premier est de cheminer l'apprenant vers la rédaction.

Widdowson ajoute à cela :

« (...) Comprendre un ensemble de phrases puis de lire un passage les incluant. Nous l'avons présenté comme un exercice permettant à la compréhension de s'élargir en lecture, mais il est aisé de voir qu'il peut également être présenté comme un exercice permettant à la composition de s'élargir en écriture. » (Ibid, P136).

Il est évident à partir de cette deuxième citation que présenter des phrases dans un contexte favorise l'élargissement à la fois de deux compétences à savoir : compétence de compréhension et compétence de production. L'entraînement à la lecture-compréhension peut alors pousser le processus de rédaction et de compréhension.

Ce type d'exercices comprend selon cet auteur des opérations de transformation, convertissement et compétition.

Ce type d'exercice nous semble d'un grand intérêt du moment où il se concentre sur des exercices d'entraînement, travaillant les compétences de production et de compréhension écrite. Cela nous mène à réfléchir sur des exercices de ce type, nous aidant à préparer l'apprenant à bien rédiger en langue française.

d) Exercices d'exploitation :

Selon widdowson :

« Ce sont des exercices qui viennent à la suite du passage de lecture en permettant l'exploitation dans le but de fournir un support pour la mise en œuvre de la langue ». (Ibid, P140).

Ce même auteur insiste sur le fait que ce type d'exercices bénéficie de la contextualisation qui cerne le texte abordé et met ce texte au service de la rédaction d'autres textes.

Comme l'affirme Widdowson, ces exercices favorisent d'exploiter le texte lu afin de pratiquer les différents points de langue.

Nous jugeons ce type d'exercices utile dans notre étude pratique où nous allons mettre à l'épreuve notre expérimentation qui s'appuie sur l'exploitation de texte ou schéma textuel pour aboutir à rédiger en français langue étrangère.

Nous n'allons pas détailler ce type d'exercices car la simple définition donnée nous aide à formuler des exercices de ce type.

Finalement, nous pouvons avancer que Widdowson a mis à notre disposition un échantillon d'exercices qui œuvrent la voie vers la réflexion sur un enseignement –apprentissage de la langue contextualisé selon la situation de communication prise en charge lors d'une approche rationnelle basée sur la communication.

IV.4.3. Ecrire/ progression thématique :

Vandendorpe avance que la grammaire textuelle avant de voir le jour, a adopté les principes de la grammaire générative où l'existence d'une gamme de règles est nécessaire pour produire des textes.

A ce moment, les chercheurs pensaient que les mêmes règles qui régissent les phrases sont valables aux textes mais la seule différence entre l'unité textuelle et la phrase est évidemment la quantité ou nombre de phrases dans les textes. Ce qui était méconnu c'est la distinction entre grammaticalité et textualité selon de Beaugrande 1990.

A cette période, la grammaire textuelle s'appuie sur le système phonologique et syntaxique.

Après, l'évolution de la grammaire textuelle commence à surgir. Nous trouvons que Harald Weinrich, affirme que :

« Les faits de grammaire, avec la particularité que ceux-ci sont étudiés dans un cadre d'une linguistique dialogique ». (Vandendorpe C., 1995,p2)

Nous pouvons affirmer que les faits linguistiques sont étudiés comme avance cet auteur dans des situations réelles de communication.

Weinrich considère le dialogue comme un contexte de base de la langue. La majorité des chercheurs limitent la grammaire de texte à la prise en considération des formes relevant surtout de la compréhension d'une gamme de phrases. Les autres chercheurs, dont J-Michel Adam préfèrent l'appellation « la linguistique textuelle », C'est cette optique que nous adoptons dans notre étude.

IV.4.4. Le rôle du concept de cohérence :

Selon Vendondorpe, les phénomènes textuels peuvent être rapprochés par la notion de cohérence qui est un concept délicat à cerner. Si un texte est jugé cohérent c'est par le sens inverse. C'est-à-dire par les ingrédients qui transgressent les règles de cohérence, on juge le degré de la cohérence d'un texte.

« Les liens entre les informations, qui étaient évidents pour le scripteur au moment de l'écriture, peuvent avoir été omis dans le texte. ».(Ibid , p3)

C'est l'enchaînement entre les phrases qui assure la cohérence du texte alors que la suppression ou l'absence de relations entre les informations qui font apparaître un texte comme incohérent . Pour rédiger un texte cohérent une maîtrise de la communication écrite est jugée utile. Autrement dit, une bonne production écrite nécessite la fréquentation de textes cohérents qui sont rédigés dans un ordre logique de règles textuelles.

Nous allons porter notre attention à deux notions essentielles qui sont utiles à la cohérence de texte à savoir : la continuité thématique et la progression.

IV.4.5. La continuité thématique :

C'est un élément primordial dans l'écrit. Ecrire un texte repose plus sur l'apport d'informations nouvelles. Donc, comme avance Vendondorpe, un texte écrit se veut le développement d'un thème au fil de la rédaction. Cette auteure appuie ses propos par ce que disait un auteur quand il rédige un livre.

« Faire un livre consiste essentiellement, pour moi, à mettre la main sur une idée maîtresse, par rapport à laquelle une foule d'idées que j'ai notées depuis longtemps et dans une certaine direction viendront s'organiser ». (Ibid,p4)

Une fois que je l'ai, je l'écris sur ma table, de façon à l'avoir sous les yeux ; dès lors, je n'écrirai pas un alinéa sans le confronter avec elle et voir s'il s'y relie bien .».

(Julien Benda cité dans J. Cruitton, Nowel Art de penser).

D'après cet écrivain, le recours à l'idée maîtresse est permanent lors de l'écriture car elle aide à organiser les autres idées. Dans la même optique, rédiger un texte s'appuie sur l'existence d'un thème essentiel qui va être développé par l'apport de thèmes variés.

Généralement le thème global se trouve dans le titre du texte. Cela peut constituer un cadre de référence pour la rédaction d'un texte. **(Ibid, P5).**

IV.4.5. 1. Les connecteurs:

La continuité thématique ne se définit pas comme l'homogénéité des propos car chaque texte aborde des informations et des faits divers. Pour assurer l'enchaînement des idées et des faits, il faut utiliser des connecteurs qui servent à lier les phrases ou les paragraphes. (Ibid, P5).

A côté des connecteurs, la juxtaposition aussi peut servir à la même opération.

IV.4.5.2. Les transitions et les paragraphes :

Les transitions sont aussi essentielles et ont un rôle pareil aux connecteurs. Les transitions servent à lier ce qui a été dit et celui qui va être dit. Par exemple, l'utilisation de mots introducteurs d'une phrase ou d'un paragraphe. Ces transitions peuvent se mêler à des connecteurs comme par exemple : « par ailleurs », « cela-dit » ...etc. D'autres transitions peuvent concerner un paragraphe. C'est pourquoi un texte devrait contenir des paragraphes pour l'évolution des informations au sein de ce texte. La validité d'un paragraphe fonctionne par rapport à la chaîne du texte constituant ainsi, une unité thématique.

Diviser un texte en paragraphes constitue un rôle double :

a)-Un découpage en paragraphes permet au scripteur de mettre en chaîne ses idées en référence au texte à rédiger.

b)-Dans un autre côté, quand un texte est découpé en paragraphes, cela rend facile sa lecture. Le lecteur peut s'arrêter sur les informations mémorisées lors de la lecture du premier paragraphe.

Il est donc intéressant, de rendre compte de l'importance du paragraphe et d'attirer l'attention des apprenants à cet ingrédient important du texte.

Selon Bessonnat, 1988 : 89, on peut mettre en exergue les marques par lesquelles commencent un paragraphe :

-« Indicateurs spacio-temporels,

-Substituts pronominaux et lexicaux qui sont employés pour montrer les informations déjà citées.

-Connecteurs logiques, exp : organisateur de classement : premièrement, deuxièmement,...etc.

-Procédés de reprise qui reprennent des éléments déjà énoncés.

Pour confirmer et assurer la continuité, Vendondorpe propose des exercices sur la reconnaissance de paragraphe supprimé ou mis à l'écart. L'intérêt de cet exercice est de permettre à l'apprenant scripteur de mémoriser les règles propres à l'organisation des paragraphes.

IV.4.5.3. Progression de l'information :

Chartrand avance que la compréhension du fonctionnement de la progression d'un texte se fait par l'ajout d'informations successives au sein du texte. Donc, ces informations nouvelles apportées s'appellent « propos ». Les phrases contiennent dès lors des thèmes qui sont des informations connues.

Selon Genevay, la progression thématique est : « *La façon dont l'information progresse dans un texte* ».

Nous pensons confronter plusieurs types de progression d'un texte, par la suite, divers types de progression permettent d'identifier le plan de progression dans un texte. Des chercheurs avancent que les textes descriptifs et explicatifs fonctionnent selon une progression où un thème sera évolué dans plusieurs phrases.

Chartrand affirme que pour garder une progression constante de l'information, le sujet écrivant fait appel à des formes diverses de phrase : l'exemple de la forme passive après une phrase à la forme active en est illustrant ; cela permet de reprendre l'information sans recours à d'autres procédés. C'est ainsi qu'un enchaînement est maintenu dans la phrase.

Il est important de ne citer que les phrases impersonnelles et celles comportant des présentatifs, qui se concentrent sur le propos.

Vendondorpe entrevoit la nécessité de présenter des informations de façon hiérarchisée dans un paragraphe en plus de montrer le thème essentiel traité dans le paragraphe.

Parce que un texte qui comprend des paragraphes organisés selon des thèmes devrait attirer l'attention du lecteur du moment où il présente des informations progressives. Le type d'hiérarchisation n'est pas assez essentiel que l'organisation elle-même. Il est alors, probable de se trouver face à un ordre qui va du général au particulier , ou de suivre un ordre chronologique ou encore présenter des idées comportant une opposition.

Une déficience au niveau de la progression amène à un texte mal compris sémantiquement .

Nous allons à la manière de Chartrand montrer le rôle important que joue le système verbal dans l'établissement de la progression thématique car il permet de situer les faits par rapport au moment de l'énonciation.

Le texte peut être selon Weinrich H, vu comme :

« Une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de la communication ».

Donc, le texte présente une certaine évolution et une succession de plusieurs informations.

Nous n'allons pas citer les autres règles vu notre intérêt porté au phénomène de la progression thématique.

IV.5. L'erreur

« Les critères d'identification des erreurs, souvent imprécis ou superficiels, sont très divers et parfois – notamment pour le français – très normatifs. Cela s'explique soit par les conditions d'enquête, soit par l'absence d'objectifs précis, soit par la reproduction dans l'enquête de normes pédagogiques restrictives imputables à l'enseignement ou aux enquêteurs eux-mêmes. Comme par exemple le refus de considérer comme « correct » tout énoncé ou toute forme n'appartenant pas au mythique « français standard ». Rémy Porquier (1977).

De cette citation, nous concluons que la notion même de l'erreur est imprécise car elle dépend en partie des conditions, d'objectifs assignés ou encore des règles tracées par les pédagogues eux mêmes.

La complexité du concept de l'erreur se révèle évidente car cerner l'erreur est en relation directe avec la norme à laquelle nous faisons référence. Porquier a donné l'exemple de la référence par rapport au niveau de la langue en français où considérer comme correct un usage du français standard par référence à ce niveau de langue.

Nous n'allons pas nous étaler sur la difficulté de donner une définition claire à l'erreur mais nous allons sélectionner parmi les définitions données, celles qui conviennent à notre cadre pratique. Supposons à la manière de Larruy M-M que l'erreur est :

« ... Un écart par rapport à la norme ».(Larruy M-M ',2003, P10)

Nous prenons en compte aussi que l'erreur est considérée comme une phase d'apprentissage dans un sens positif.

De la même façon Larruy, M-M (2003), suggère que :

« Il est normal, naturel, en cours d'apprentissage, de produire des erreurs. ». Larruy M-M, 2003, P10.

Nous jugeons utile de distinguer entre les notions d'erreur et de faute pour justifier le choix méthodologique du mot « erreur ».

Selon Martine M.Larruy, à moins de conceptions culturelles, elle est plutôt rattachée aux probabilités : elle a donc des origines mathématiques au IVIII siècle (Malaton, 1996 : 186).

Définir l'erreur pose un problème au niveau de la situation du contexte dans lequel le texte est produit comme avance Larruy. Ce dernier a voulu donner une définition précise à l'erreur mais il aboutit après une analyse contrastive au constat suivant :

« le caractère relatif de l'erreur » (Larruy ; 2003 ;P16).

D'autres chercheurs dans le même domaine affirment l'impossibilité de donner une définition fixe à la notion d'erreur.

Dans ce sens ; Porquier et Uli Frauenfelder avancent :

« ... On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue... » (Porquier et Frauenfelder, 1980,p 33).

Remy Porquier (1977) affirme la difficulté de cerner la notion même de l'erreur car sa définition est inhérente à plusieurs facteurs selon le contexte de production, selon le degré de subjectivité ou encore selon le type de production écrite ou orale. Dans ce sens : Porquier (1977) suggère :

« Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE (analyse d'erreurs). (...)car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : orale ou écrite ; traduction ; test ; etc) du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ou simulée) ; le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon les cas ». (Larruy M-M, 2003 : P47).

Dans notre étude nous définissons les erreurs de production écrites des apprenants tributaires de l'enchaînement transphrastique et des éléments textuels. Ne serait-ce que nous pouvons présenter les différents concepts de l'erreur dans les domaines qui servent la didactique de langue.

IV.5.1. La faute :

Larruy avance que le début de l'utilisation du mot « faute », commence avec un usage familial qui tire son origine de la civilisation judéo-chrétienne. Cette auteur ajoute que nombreuses recherches ont été faites sur ce sujet. Il est donc important d'attribuer la formule faute au péché, à la culpabilité selon cette même auteure.

Plusieurs théoriciens affirment que l'être humain n'échappe pas à la faute. Il est évident alors que la première notion commence avec un contexte culturel.

Dans le champ linguistique, le concept de faute envahit le domaine linguistique avant même l'établissement de moyens qui groupent les langues.

A la renaissance ajoute Larruy, les notions de correct et incorrect revoient le jour avant l'établissement de grammaire.

« Avant même d'avoir rédigé une grammaire, certains auteurs pouvaient avoir une conscience très nette, mais non théorisée, de ce qu'il ne fallait pas dire. Assez tôt Traité de l'orthographe Gallicane (1529) puis Dolet (1540) parlent de « faute », notion qu'on rattacherait à tort aux milieux protestants ou de la pré-réforme... ».

Dans cette citation la notion de faute est intimement liée à une conception religieuse celle du péché. Nous avons juste mentionné cet aperçu historique pour affirmer qu'il y a même une évolution au niveau du sens du terme « faute ».

IV.5.2. L'erreur/Faute :

La faute est définie selon le Littré comme : « Une action de faillir, manquement contre ».

Alors que l'erreur se définit comme : « Action d'errer çà et là ».

Comme le considère Jean Pièrre Astotifi, l'erreur est un outil important d'enseigner.

A son tour, Daniel Descomps donne une définition qui n'est pas péjorative, vue du côté négatif comme : « Un processus non conforme au contrat. ».

Pour ce chercheur, cette définition renferme un intérêt sûr : D'abord, elle écarte le jugement moral que transmet le mot « faute », ensuite, elle responsabilise apprenant et

enseignant s'agissant des résultats obtenus, aussi, elle permet de porter une analyse et non un jugement sur un produit, en plus, elle diagnostique plus qu'elle dramatise et elle propose finalement une remédiation.

IV.5.3. Psychologie cognitive et erreur :

Dans le domaine de la psychologie cognitive, l'erreur est selon Larry M-M (2003) : « *Un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès* ».

Comme affirme Larry, l'erreur peut être un indicateur sur les processus mentaux qui fonctionnent implicitement et qui ne sont pas à la portée des sujets apprenants ou enseignants voire des chercheurs.

Dans la même lignée Larry M-M, affirme selon James Reason que :

« *La connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales, seule le succès permet de différencier l'une de l'autre* ». (Reason, 1993 :22).

Il suffit dans cette citation de délimiter la réussite ou l'échec pour désigner la différence entre connaissance ou erreur car ce sont deux facettes indissociables.

Reason suggère qu'il y a un nombre restreint de formes de l'erreur. Pour comprendre les origines des erreurs, il est obligatoire de passer par trois phases à savoir :

- a)-La nature de la tâche.
- b)-Les conditions de réalisation.
- c)-Les mécanismes qui régissent l'activité et la spécificité du sujet. (Reason, 1993 :25).

En outre, l'erreur est tributaire des buts à atteindre et des outils à utiliser pour réaliser ces buts. De là, Reason classe l'erreur en trois sortes à savoir :

- Les fautes : qui naissent quand le plan n'est pas suivi.
- Les ratés et Lapsus : quand l'échec touche la mise en pratique des moyens.

Cet auteur attribue au mot « erreur » une place globale qui comprend :

« *Tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ces échecs ne peuvent pas être attribués au hasard.* » (Reason, 1993 :31).

Nous saisissons de cette citation que l'erreur a un caractère global qui touche à des échecs qui ne permettent pas d'atteindre des objectifs fixés au départ.

Nous allons expliquer en détails les trois sortes d'erreurs selon les paliers des tâches cognitives diverses.

Le premier type est :

a) Les ratés et les Lapsus

Ce sont des échecs qui ont pour origine l'inattention ou encore la grande attention portée à la tâche effectuée.

b) Les fautes axées sur les règles

Ces fautes reposent sur des « processus » plus préparés et font appel à des techniques comme par exemple celle de l'évaluation de la connaissance, la délimitation des buts ainsi que les décisions pour aboutir à des buts à atteindre. Tout cela est accepté si une règle paraît nécessaire dans un contexte bien précis mais, la règle dépendra aussi des cas exceptionnels. Les différences faites peuvent permettre à générer deux sortes d'erreur :

a) Les erreurs qui naissent de la mal mise en œuvre d'une règle.

b) Les erreurs qui découlent de « règles fausses » (Larry, 2003 :50).

Ces deux types d'erreurs nous semblent d'une grande importance vu leur utilité lors de la classification des erreurs régies par les règles textuelles.

c) Les erreurs axées sur les connaissances déclaratives

Marquillo Martine Larry en 2003 met ces fautes en relation étroite avec la théorie des schèmes.¹ Qui représentent des plans cognitifs organisés et délicats. Ces fautes ont deux raisons principales desquelles elles proviennent :

a)-D'un autre côté, quand les individus ne portent pas beaucoup d'attention à des éléments de base inconnus comme des détails.

b)-D'un autre côté, les fautes relatives à la structuration d'exemplaires incomplets par rapport au problème.

Ce type de faute renvoie à la non pertinence d'éléments sélectionnés.

Les psychologies signalent selon Larruy :

¹ Cette Théorie est basée sur des structures mentales correspondant à des connaissances organisées dans le cerveau.

« L'erreur peut être détectée par trois mécanismes de base. Elle peut être découverte par un processus d'autocontrôle. » (...).

« Ce type de processus est le plus efficace aux niveaux d'activités physiologiques et est basé sur les automatismes. L'erreur peut être signalée par des indices de l'environnement, les plus évidents consistant en des fonctions de contrainte qui empêchent d'avancer plus loin. Elle peut aussi être découverte par un tiers » . (Reason, 1993 : 237).

A partir de cette citation, nous pouvons dire qu'il y a trois procédés pour détecter l'erreur : soit par l'automatisme soit par des marques du contexte dans lequel elle est produite ou encore, l'erreur peut être relevée par un individu autre que celui qui a commis l'erreur.

Pour mieux choisir parmi ces mécanismes, il en ressort qu'il y a l'autocorrection, la correction par un tiers ou encore les marques du contexte dans lequel ils sont énoncés.

Nous nous intéressons beaucoup au premier type qui appuie notre idée sur l'apprentissage ou plutôt l'auto-apprentissage qui laisse de côté l'enseignement (Larruy, 2003 : 52-54).

Larruy pense que le premier type de faute est du au : stress, l'oubli des accents... etc, le deuxième type d'erreur est à l'origine orthographique ou de concordance de temps. Alors que le troisième type est d'ordre textuel où la nécessité de la correction de l'enseignant semble importante comme par exemple l'enchaînement transphrastique ou encore l'ordre des éléments dans une phrase ou paragraphe.

Notre intérêt est porté bien sûr pour le dernier type d'erreur d'ordre textuel.

IV.5.4. Pour une pédagogie de faute :

Selon Larruy, il existe une proposition, celle de Lamy 1976 qui présente un modèle pédagogique à suivre.

« C'est une procédure mise au point afin de rattraper des fautes qui résistent aux exercices de type structural supposés pourtant les faire disparaître » (Lary, 2003 : 74).

Sous le terme acceptabilité, cet auteur a voulu distinguer une pédagogie qui s'appuie sur plusieurs repères dont :

- 1)- Le public visé par cette pédagogie est les apprenants pendant leur apprentissage.
- 2)- Les énoncés qui ne sont pas clairs, sont écartés.

3)- Elle se base sur le fait d'inviter un exemplaire en proposant bien sûr des variations mineures selon le terme de l'auteur.

4)- Cette pédagogie est contextuelle car une phrase est jugée acceptable sur le plan du contexte auquel on fait référence. L'objectif de cette démarche est de pousser à la fois l'apprenant et l'enseignant de réfléchir sur la langue.

Cette pédagogie présente selon Larry nombreuses indications :

-Le travail sur les fautes est exclu quand les apprenants sont débutants.

-Les fautes sont toujours marquées.

-Les exercices structuraux sont exclus de cette démarche sauf s'il s'agit d'un apprentissage.

-Les fautes commises sont présentées et partagées entre les apprenants.

-Attirer l'attention des apprenants aux fautes par la présentation des anomalies d'un énoncé x. (Larruy, 1976 : 120-121) ou (Larruy, 2003 :75).

L'apprentissage selon cette pédagogie puise dans l'ancrage théorique de Laurence Lentin qui annonce que l'évolution langagière de l'enfant se fait par des opérations d'accumulation ou différenciation. Cet auteur suggère quatre opérations qui aident les apprenants à bien observer les anomalies à savoir :

1)- ajouter.

2)- supprimer.

3)- déplacer.

4)- substituer.

Ces opérations sont considérées par les chercheurs comme quatre opérations primordiales pour la réécriture. Selon Larry M-M, la démarche de travail métalinguistique qui a pour objectif de guider l'apprenant pour comprendre et atténuer la production d'erreurs se base sur huit phases :

1- « Examen de la tournure déviante : soit on la laisse repérée par les apprenants, soit on la leur signale.

2- Première tentative de correction réalisée par les apprenants.

3- (facultatif) Comparaison avec la langue maternelle.

4- Recherche une autre formulation dans laquelle l'élément fautif ne l'est plus (on utilise pour cela les quatre opérations simples).

- 5- Elaboration d'un tableau comparatif (forme erronée et forme corrigée) pour établir la différenciation.
- 6- (Facultatif) Demande ou propositions d'explication sur le microsystème observé par les élèves.
- 7- Regroupement des constructions similaires à celle proposée au point 2 (formulation corrigée).
- 8- Faire produire des phrases en situation sur les modèles proposés. D'après André Lamy (1976 : 124-125).

Cette démarche peut nous servir lors de notre partie pratique parce que nous pouvons adopter les opérations de cette démarche dans l'analyse des erreurs thématiques.

IV.5.5. Les types des erreurs et leur origine

Pierre Jean Astolfi a réparti les erreurs en huit types :

Nous allons les citer comme suit :

- 1-Erreurs relevant de la mal compréhension de la consigne du travail. Leur cause c'est l'utilisation d'un lexique mal compris par les apprenants.
- 2-Les erreurs relevant d'un mauvais décodage des attentes : Quand l'apprenant ne déchiffre pas ce que l'enseignant attend de lui.
- 3-« Les erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves » : et « les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées, lesquelles peuvent ne pas être disponibles chez les élèves alors qu'elles paraissent naturelles à l'enseignant ».
- 4-« Les erreurs, portant sur les démarches adoptées, celles-ci se révèlent très diverses : dans ce type d'erreurs l'enseignant est appelé à chercher la méthode suivie par l'apprenant.
- 5-« Les erreurs dues à une surcharge cognitive en cours d'exercice ». Ce type d'erreur surgit quand les apprenants sont obligés à faire beaucoup d'opérations intellectuelles en même temps lors de la production écrite.

Les erreurs dues à « la complexité propre du contenu ». Cette classification des erreurs par la connaissance de leurs causes peut nous aider à analyser le contenu des productions ainsi, c'est un bon moyen pour les corriger.

Pour éviter ces erreurs aussi Toussaint propose la stratégie de réflexion sur les productions écrites des apprenants par eux mêmes. Nous trouvons nécessaire cette proposition en demandant aux apprenants de réécrire leurs produits pour corriger et réfléchir sur leurs

propres productions et erreurs ; nous les amenons pas à pas à l'autonomie dans leur apprentissage.

IV.5.6. L'erreur globale

La taxonomie des erreurs (1981) de Hendrickson.

	Syntaxe	Morphologie	Orthographe	Lexique
Erreur globale	Omission, insertion, ou mauvaise utilisation d'un article, d'un adj démonstratif, possessif, pronoms, prépositions conjonction, connecteur, subordonnée,.... Les mots d'interrogations Ordres des mots	Mal utilisation omission insertion d'un morphème		Mal utilisation omission insertion d'un nom d'un verbe, d'un adjectif ou d'un adverbe.

Source : « journal calico », <http://www.whealon.edu/bgc/icct>, P.4.

Hendrickson attire l'attention des évaluateurs de la production écrite vers les erreurs globales parce qu'elles constituent un écueil devant la compréhension de produits écrits.

Nous nous trouvons dans l'urgence d'utiliser cette taxonomie pour analyser les erreurs globales ou erreurs textuelles selon certaines appellations comme le mentionne Shirley CT.

Les erreurs globales ou organisationnelles se situent au niveau de la phrase et touchent la structure globale du texte. Carther Thomas a cité quelques problèmes inhérents à la structure thématique à savoir :

1-Les ruptures thématiques : relèvent notamment de l'incapacité de mettre en évidence le thème qui est à l'origine d'une mauvaise maîtrise des outils linguistiques qui établissent le lien entre les phrases.

2-« La difficulté de thèmes suffisamment accentués » : autrement dit, les scripteurs apprenants n'apportent pas de nouvelles informations au texte, ce qui fait que sa progression serait infime.

3-Le non-respect de l'ordre des mots dans la phrase.

4-Ce que Carther Thomas appelle « La progression thématique illogique où l'apprenant ajoute des informations nouvelles mais insignifiantes. (Seghiour Mounira, les erreurs globales au service de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE, mémoire de magister 2010, P24-26).

Ces deux types annoncés par Shirley CT nous semblent intéressants car ils nous aident à détecter les erreurs textuelles.

Conclusion

Lors de ce chapitre , nous avons jugé essentiel d'expliquer le concept de grammaire en classe de fle en exposant les pratiques récentes d'une telle grammaire au sein de la classe à travers les différents types d'exercices qui peuvent être pratiqués. Ensuite , nous avons trouvé urgent d'expliquer les concepts d'erreur /faute vu leur utilité dans l'évaluation d'une compétence en langue étrangère.

Ainsi, nous avons constaté l'intérêt grand de la nomination erreur vu le sens positif que revêt ce concept.

Finalement, une grammaire qui s'appuie sur l'erreur trouve son écho dans l'apprentissage et contribue à la progression de l'apprentissage d' une langue donnée.

Chapitre .V

Déroulement de l'expérimentation et méthodologie

Chapitre .V. Déroulement de l'expérimentation et méthodologie

Introduction

Dans ce chapitre appartenant à la partie pratique, nous allons mettre en exergue l'analyse de la progression thématique dans les écrits des apprenants selon notre corpus recueilli. En ce sens , nous allons puiser dans le cadrage théorique afin de le mettre au service de notre analyse de la progression thématique des différents textes après leur réécriture qui succède à plusieurs activités . C'est pourquoi nous allons scinder notre chapitre pratique en trois sections .

Au début , nous présentons l'aspect méthodologique en mettant en avant la méthode adoptée pour notre analyse. Ensuite , nous expliquerons les motifs de choix de notre corpus après sa présentation. Finalement, nous présentons en détails l'expérimentation menée lors de notre champ d'investigation.

V.1. Méthodologie:

Avant d'apporter des éclaircissements sur la méthodologie mise en œuvre dans notre recherche, nous jugeons utile de rappeler notre problématique:

En effet , parler de la production écrite en FLE n'échappe pas à la question pertinente correspondant au leitmotiv du comment amener l'apprenant de FLE à bien produire un texte.

Nombreuses études se sont penchées sur l'étude des relations dans un texte à savoir: relations thématiques , sémantiques ou encore lexicales. Nous avons pris en charge l'étude de l'amélioration de la production écrite à travers une sensibilisation des apprenants aux différents enchainements entre les phrases, notamment à l'aspect thématique via les trois types de progression thématique précédemment mentionnés.

Dans cette perspective, nous pensons nécessaire la mise en pratique d'une approche thématique pour faciliter l'évaluation de la qualité d'une production écrite en F.L.E . Nous n'allons en aucun cas inventer une évaluation, «recette magique» mais juste, nous allons à notre façon tenter de réfléchir sur un amalgame d'une pratique pédagogique évaluative basée sur les indicateurs cités dans le cadre européen commun d'une part, selon le niveau "B1 choisi puis, une évaluation globale qui est basée sur l'étude de l'organisation thématique des textes rédigés par les apprenants.

Mais aussi, Nous faisons référence à la classification des compétences à prendre en charge lors de l'évaluation des copies des apprenants.

V.1.1. Présentation du corpus:

Nous allons dans ce qui suit expliquer le déroulement des activités que nous avons élaborées pour mettre en pratique notre expérimentation, et sélectionner notre corpus.

V.1.2.. Choix du Corpus:

Nous avons choisi des produits écrits d'apprenants de 1^{er}année L.M.D, Licence Français de l'université de M'sila . Bien sûr , Nous avons créé un amalgame de produits selon différents niveaux : des étudiants moyens, des étudiants excellents...). Ces produits écrits sont réécrits par les mêmes étudiants lors d'un apprentissage d'une séquence. En outre, nous avons pris aussi les copies des mêmes apprenants après un apprentissage d'un module pendant un semestre pour les analyser et les comparer avec ceux réécrits au niveau de l'organisation thématique.

Nous voulons déceler l'influence d'une lecture thématique sur l'amélioration de la compétence de production écrite en F.L.E.

V.1.3. Méthode D'analyse:

Nous avons opté pour une méthode analytique et comparative pour découvrir les erreurs recensées lors des produits des étudiants. Nous nous sommes appuyées sur plusieurs éléments que nous allons citer en détails plus tard et qui renferment le cadrage théorique auquel nous voulons faire référence.

Pour cela, nous avons analysé les produits des apprenants en décelant les erreurs globales constituants ainsi, une véritable nomenclature sur la progression thématique dans les productions écrites. A fin d'effectuer cette analyse nous pensons nécessaire de recourir à la classification des erreurs élaborées par Carter Thomas, nous n'allons pas seulement nous pencher sur le contenu thématique mais nous allons prendre en charge aussi des indicateurs , d'appréciation extraits de l'ouvrage «Le cadre européen commun de référence pour bien préciser une grille à l'amiable renfermant une variété de critères pour évaluer les productions écrites.

Dans ce qui suit, nous allons préciser en détails les critères à prendre en charge lors de l'évaluation de la structure thématique. Par conséquent, nous mentionnons les éléments

nécessaires lors de notre analyse . Par la suite, nous recourons aussi bien à la méthode comparative pour pouvoir comparer les produits des étudiants et jauger aussi le degré d'amélioration de la compétence de production écrite en F.L.E.

V.1.4. Les outils d'évaluation

Comme nous avons cité dans le cadrage théorique, nous allons prendre en charge les éléments suivants pour évaluer la qualité des productions écrites des étudiants.

V.1.5. Les échelles d'appréciation:

Nous jugeons utile l'utilisation d'une variété d'échelles d'appréciation précédemment proposée par Scallon G.

Exemple:

lexique \Rightarrow satisfaisant insatisfaisant très satisfaisant

Nous prenons aussi en considération les composantes d'une compétence communicative suggérée par Christine Tagliante à savoir:

1. La composante lexicale
2. La compétence grammaticale
3. La compétence sémantique
4. La compétence orthographique
5. La compétence socio linguistique
6. La compétence pragmatique : (Les niveaux de langue): soutenu,etc.

En plus de ces composantes, nous allons également prendre en considération la grille d'évaluation confectionnée par Christine Tagliante dans le cadre d'une évaluation d'un résumé . Cette grille présente un ensemble de descripteurs du niveau «B1» tiré du cadre européen commun de référence.

Nous avons fait référence à cette grille d'évaluation du résumé car elle comporte bien de critères liés aux paramètres d'une production écrite en fle.

1 Respect de la consigne	0	0,5	1				
Performance globale	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Structuration/	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3

Pertinence de résumé	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Morphosyntaxe temps, structure, phrases complexes	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Lexique approprié reformuler, donner son point de vue	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3

•Grille pour un descripteur niveau B 1 Christine Tagliante.

Sans négliger l'analyse thématique des textes produits selon Carter Thomas .Nous allons bien sûr tenter de bien déceler la structure thématique et les types de progression thématique employés par les étudiants.

Sans réitérer la classification des trois sortes de progression thématique . A un certain niveau d'analyse, nous relevons ces types employés et comparons les produit rédigés au début et à la fin de la séquence voire lors de la rédaction de résumés d'exposés après une recherche effectuée par nos apprenants .

Donc , les trois points cités sont à prendre comme un exemple pour notre analyse du corpus.

V.2. L'expérimentation

Nous allons présenter notre expérimentation comme suit :

Nous avons tout d'abord réparti les activités en trois phases :

- La première phase :² renferme une séance de sensibilisation au phénomène de progression thématique en présentant trois textes contenant les trois types de progression thématique à savoir: progression à thème dérivé , à thème constant et progression à thème linéaire . La particularité des tâches exigées est de sensibiliser les apprenants aux trois types de progression thématique , et de repérer les différents procédés pour assurer la continuité du

texte , par ailleurs , Les textes proposés englobent le même thème pour que les apprenants puissent s'imprégner du lexique relatif au thème global .

Nous avons sélectionné trois groupes auxquels nous avons proposé des sujets diversifiés.

-La deuxième phase : lecture thématique :

Dans cette étape , nous avons demandé aux étudiants de lire des textes sur le même thème et de répondre aux questions proposées impliquant surtout une centration sur les thèmes et les rhèmes utilisés dans chaque texte .

-La troisième phase: Nous avons demandé aux étudiants de réécrire leur texte de départ en s'inspirant des textes lus . Bien sûr , un autre groupe va rédiger des résumés après une recherche documentaire.

V.2.1. Sensibilisation:

A. schéma à thème constant

«M. Legros a acheté une vieille maison pour ses vacances. M Legros pense qu'il faut repeindre les murs .Il prend une échelle , un pinceau et se met à l'ouvrage»

B. Schéma à thèmes / rhèmes dérivés:

La famille Legros «vient d'acheter une maison à la campagne. Legros se met immédiatement au travail et grimpe allègrement à l'échelle , son pot de peinture dans une main et son pinceau de l'autre....Mme Legros pendant ce temps transporte vaillamment des seaux d'eau...»

C. Schéma linéaire:

«M et Mme Legros viennent d'acheter une maison pour leurs vacances. Mais cette acquisition toute récente les pousse aux grands travaux. C'est ainsi que M. Legros décide de repeindre les murs , mais il tombe par terre . Cette chute le conduit à choisir des activités moins dangereuses»

Extrait \longrightarrow Vigner, 1982,P51,P53, P54

Pour que notre expérimentation soit efficace , nous nous sommes référées à des textes authentiques garantissant, ainsi un apprentissage motivant et qui fait aussi plaisir à nos apprenants , nous allons imbibes les apprenants de la lecture de textes authentiques sur le même thème puis nous leur demandons :

- * Trouvez la relation entre les éléments soulignés dans les 3 textes
- * Quelle différence observez- vous entre les 3 textes.

- Nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte sur les thèmes présentés lors de la séance de compréhension écrite.

Activité 1:  Groupe 1 (Description d'une ville)

Le sujet: Décrivez une ville que vous avez visitée.

Activité 2: Lecture thématique de textes .

Activité 3: Réécrivez votre texte de départ en vous imprégnant des textes lus précédemment.

V.2.2. Les activités proposées G1

Dans ce qui suit nous allons présenter les activités proposées aux étudiants , après la séance de sensibilisation aux différents schémas de progression thématique.

(Texte 1) La ville de JIJEL.

Jijel est une ville côtière de la Méditerranée située à l'est de la Kabylie et à environ 314KM d'Alger. Jijel est également le chef lieu de la wilaya du même nom, la population de la ville est estimée à 148000 habitants en (2007).

c'est un port sur la mer Méditerranée , à l'extrémité Est d'une côte à falaise nommée la Corniche Kabylie . Elle est adossée au massif montagneux de la petite Kabylie.

Son nom chez les phéniciens était « IGILGILI» , ce qui donnera par la suite «IGILGILIS» puis «DJIDJEL» et «DJIJELI» selon certaines versions , le nom original de la ville vient du berbère «IGHIL GILI» qui signifie , la colline de l'exil ou encore «IGHIL IGHIL» qui voudrait dire de colline en colline .

Jijel est surtout une ville touristique connue par la beauté de ses paysages , des plages à couper le souffle , des forêts et montagnes d'une rare splendeur.

A proximité de la ville de Jijel se trouve le parc national de Taza , un lieu extra ordinaire présentant une variété importante de la flore et de la faune , notamment la présence d'une espèce animale en voie de disparition: le macaque de Barbarie.

Jijel dispose d'un petit port de pêche et d'un grand port de marchandises à 10KM de la ville : le port de DJEN DJEN . La ville possède également son propre aéroport international, l'aéroport de Jijel FERHAT ABAS.

Extrait de Algérie- monde .com.

Activité 2: -complétez le tableau suivant après la lecture de texte

– thème global:

– On parle de: ce qu'on en dit:

1 th ①: -rhème ①

2	th ② :	-rhème ②
3	th ③ :	-rhème ③
4	th n :	-rhème n

- 1) Observez la ponctuation puis associez chaque signe à ce qu'il signifie (sens)
- 2) paragraphe _ Jijelsplendeur -(,) -énumérer
_ A proximitédisparition(.) -présenter
_ Le manque de barbarie (:) - résumer
- 3) Relevez les substituts lexicaux et grammaticaux en montrant ce qu'ils remplacent .
- 4) Les indicateurs temporels .
- 5) Le temps utilisé.
- 6) La visée du texte .
- 7) Réécrivez un paragraphe en utilisant les mots de la liste suivante : Ville , paysage, beauté, habitants, situation géographique.
- 8) Ecrivez un petit paragraphe sur la willaya de M'SILA en effectuant une recherche documentaire concernant les termes suivants , et ce , après l'écoute d'un reportage :
-situation géographique
-sites touristiques
-climat

V.2.3. Les activités du groupe 2

Activité 1: Sujet1: Rédigez un texte où vous expliquez l'importance de l'arbre après une brève présentation.

Activité 2 : compréhension de l'écrit:

présentation de textes variés ayant le même thème global avec une lecture thématique où nous demandons aux étudiants de repérer les éléments thématiques et rhématiques, en essayant d'attirer leur attention sur les structures complexes , les procédés utilisés pour assurer la progression des textes à lire.

Activité 3: Sujet de production écrite:

Réécrivez votre texte de départ en ajoutant des éléments présentés lors de la séance de lecture thématique.

V.2.4. Les activités Groupe 3

Texte 1

Un arbre est généralement composé de racines , d'un ou plusieurs troncs principaux et de ramifications appelées branches .

La partie basale du tronc qui est dépourvue de branches forme le fût. Sa Zone circulaire inférieure faisant jonction avec les racines , s'appelle le collet.

L'ensemble de branches forme le houppier. La silhouette d'un arbre est caractérisée par son ou ses fûts , l'angle des rameaux entre eux, la disposition des branches au départ du tronc ainsi que la forme générale de son houppier:

on parle du port de l'arbre .

Le tronc et les branches comportant sur leurs périphéries des cellules mortes appelées rhytidome ou écorce , celle-ci protège la partie vivante des branches et du tronc . Cette écorce peut être une simple petite pellicule ou être très épaisse chez certaines variétés .

La plupart des arbres possèdent des feuilles chargée d'assurer la photosynthèse et l'essentiel des échanges gazeux.

ibid. extrait de WIKIPIDIA

Texte 2

Un arbre est une plante lignifiée terrestre capable de se développer par elle -même en hauteur, en général au -delà de sept mètres.

Les arbres acquièrent par croissance secondaire une structure rigide composée d'un tronc: qui généralement se ramifie en formant des branches. Le développement en hauteur et la ramification des branches permettent aux arbres d'augmenter leur capacité d'exploitation de l'espace aérien.

La position des feuilles sur plusieurs niveaux , permet à l'arbre de multiplier la surface d'échange pour la photosynthèse.

Les arbres sont des plantes pérennes qui vivent plusieurs années , de plusieurs décennies à plusieurs siècles , et dans de rares cas plusieurs millénaires .

Les arbres jouent un rôle majeur dans le fonctionnement écologique terrestre, en raison de leur capacité à stocker le carbone , à prendre une part active dans le cycle de l'eau.

Ils constituent aussi pour les sociétés humaines une ressource considérable de matériaux (principalement du bois) , de denrée (notamment des fruits) et de multiples services.

Extrait de WIKIPEDIA. <http://fr.WIKIPEDIA.org/wiki/arbre>.

Après la présentation des deux textes, nous posons une gamme de questions relatives à la progression thématique au sein de ces textes pour sensibiliser les apprenant à ce phénomène afin de favoriser une compréhension de la dynamique textuelle pour ensuite , contribuer à apprendre à écrire en fle en suivant les différents schémas de progression thématique.

-Complétez le tableau ci -dessous à partir du texte.

thème

global

thème ①:	Rhème: 1:
thème ②:	Rhème: 2:
thème ③:	Rhème: 3:
thème ④ :	Rhème : 4:
thème ⑤:	Rhème : 5:
thème ⑥:	Rhème :6:

-Repérez le champ lexical dominant: (regroupez les mots ayant une relation entre eux.

-Soulignez les substituts grammaticaux .

-Expliquez le rôle de la ponctuation utilisée dans le texte .

-Nommez les parties d'un arbre en l'illustrant par une image.

-Quel est le type de progression thématique dominant dans le texte?

Texte 3: Etudiez la structure thématique du texte en repérant : le champ lexical, les substituts et les temps verbaux utilisés.

_ Réécrivez le texte en utilisant la voix active. Qu'est ce que vous remarquez?

_ Que symbolise l'olivier?

A/ On parle de : thème

Ce qu'on dit : rhème

thème 1: L'arbre → plante

th 2: L'arbre → tronc → branches

th3: feuilles → photosynthèse

th4: les arbres → plantes pérennes....

th5: les arbres → rôle : Carbonne, matériaux, d'enrée (fruit)

- Analyse thématique

B/ - Repérage des substituts grammaticaux

Exercice: ① Repérez le type de progression thématique dans ce texte.

② Classez le lexique dominant selon le champ lexical adéquat.(Regroupez les mots ayant un lien entre eux dans ce texte).

③ Soulignez les substituts grammaticaux dans le texte .

④ A partir des mots suivants , rédigez un court paragraphe sur: le thème : «Le poulet»
volaille , poitrines , cuisses, pattes , les ailes , le gésir , le foie , les pilons, utilisé pour.

Activité 2: Réécrivez votre texte de départ

Le poulet est une volaille male ou femelle, élevée pour sa chair . Il existe des poulets
pondeurs et des poulets de chair. Lors de la découpe du poulet , on d'instigue: Les poitrines,
les cuisses, les pattes , les ailes, le gésier, et les pilons.

-Le lexique dominant:

-hirondelle , oiseau, migrateur , nid.

-Substitut: ce ———>hirondelles

qui ———>

Ils ———>oiseaux

leur ———>le retour des hirondelles

Culture ———>hirondelle symbole de paix .

Conclusion

Nous avons tout d'abord, tenté d'expliquer la méthodologie que nous avons adoptée lors de notre recherche . Ensuite, nous avons expliqué l'expérimentation à travers les différentes activités proposées aux apprenants en présentant bien sûr le corpus sélectionné selon les activités dispensées.

Nous avons bien évidemment expliqué pas à pas notre expérimentation selon les trois groupes choisis.

Chapitre VI

Corpus et analyses individuelles

Chapitre VI. Corpus et analyses individuelles

Introduction

Ce chapitre est réservé bien sûr à l'analyse des résultats. Nous allons tout d'abord présenter les textes produits par les apprenants puis, nous allons analyser ces textes selon trois critères à savoir la grille de Tagliante, les paramètres d'une compétence de communication et l'analyse thématique selon les schémas de progression thématique vus dans le cadre théorique. Nous allons aussi analyser et synthétiser les résultats obtenus.

Nous allons dans ce qui suit présenter les produits écrits des étudiants après les activités proposées concernant la démarche que nous avons suggérée à savoir : sensibilisation aux différents schémas de progression thématique selon une approche de lecture thématique lors des séances de compréhension écrite.

VI.I. Corpus

Nous avons sélectionné parmi un groupe classe trois groupes dont chacun est chargé d'une tâche à réaliser ; dans notre cas, nous avons réparti les étudiants de différents niveaux pour rédiger des textes sur des thèmes variés puis nous leur avons présenté des textes portant sur le même thème proposé au début de la rédaction pour le deuxième et le troisième groupe alors qu'un seul groupe a pu lire des textes dont les thèmes sont variés .

Nous allons dans ce qui suit comparer et analyser ces textes en nous concentrant sur la progression thématique des textes rédigés.

Il faut signaler que les produits écrits ont été réécrits par les étudiants après leur lecture des textes proposés afin de les sensibiliser à la progression thématique. Nous ferons la même chose (analyser et comparer) les résumés rédigés à partir d'exposé ou de travail de recherche sur un thème précis .

L'objectif à partir de ce que nous avons effectué est de s'assurer du rôle important de la sensibilisation des apprenants à la progression thématique , son effet sur l'amélioration de la compétence de production écrite .

Le troisième point nous semble intéressant du moment où nous allons décortiquer la structure thématique en relevant bien sûr les indicateurs les plus importants assurant la progression thématique , comme Vigner l'avance dans son ouvrage « Eléments pour une pédagogie de la production écrite » : où il cite les éléments suivants permettant de créer un tissu qui est le texte :

- 1 Les reprises : substituts lexicaux ou grammaticaux,

- 2 L'apport de nouvelles informations.
- 3 La nominalisation, les adjectifs possessifs.

Après l'analyse de différents textes réalisés par les étudiants , nous tenterons de comparer les textes donnés aux étudiants comportant le même thème ainsi que les textes lus mais présentant des thèmes variés . Ce dernier point , nous allons le lier avec la progression thématique : autrement dit , nous allons comparer les textes produits par les étudiants au niveau de la réussite dans la rédaction de texte : c'est - à - dire , nous essayons de trouver une relation entre les textes produits après la lecture thématique portant sur un thème global uni et les textes lus et qui ne présentent aucune unité thématique , ces derniers textes présentent des thèmes variés. Finalement , nous comparons aussi les résumés rédigés à partir d'une recherche documentaire effectuée par les étudiants en nous concentrant sur la progression thématique des écrits réalisés.

Nous voulons démontrer l'importance de la lecture thématique dans l'amélioration de la compétence de production écrite en FLE : ce ci - dit sensibiliser les apprenants à la structure thématique du texte permet de développer leur compétence de production écrite en FLE.

Nous voulons également , mettre en exergue, à partir des données , une sorte d'évaluation globale qui favorise la prise en charge des composantes d'une compétence de communication souvent négligées par les correcteurs : les enseignants . C'est notre intérêt à travers cette étude. Cela ne dit en aucun cas que nous avons créé une recette magique d'évaluation , mais , juste une esquisse d' une évaluation globale dont les critères sont souvent écartés.

VI .2. Analyses individuelles

1ère étape : sensibiliser les apprenants à la progression thématique

2ème étape : rédaction n 1:

VI.2.1. Corpus 1

Texte 1:

L'arbre est un être vivant qui fait partie de la catégorie des plantes . Il peut être utilisé pour l'agriculture ou tout simplement comme élément décoratif dans les rues ou les maisons.

Un arbre est composé de plusieurs éléments . Il est composé des racines qui est le composant le plus important , puis du tronc qui est une source de bois naturel , en avant dernier nous avons les branches qui ont les mêmes textures que le tronc , enfin les feuilles qui sont verte et de forme différentes.

Nous observons là dessous que l'étudiante à réécrit son texte pour la deuxième fois après une lecture thématique.

Texte 1 réécrit

Un arbre est une plante lignifiée terrestre qui a la possibilité de se développer seul.

Les arbres ont le structure assez rigide , composé d'un tronc , de racines de branches , de feuilles , pour commencer le premier composant est les racines , ce sont les quelles nourrice l'arbre , puis le tronc qui se ramifie en formant des branches .

Ces deux derniers ont des cellules morte nommé rhytidome qui protège leur pante vivante.

Les feuilles sont l'élément qui assure la plupart des échanges gazeux commis par l'arbre.

VI.2.1.1 . Analyse du corpus

Dans ce qui suit nous allons présenter les différentes analyses des textes produits selon les différentes approches théoriques que nous avons sélectionnées dans notre cadrage théorique.

VI.2.1.2. La grille de Tagliante

Critères d'évaluation	Echelles d'appréciation	Texte 1	Texte2
Respect de la consigne	Conforme non conforme	×	×
Performance globale	Satisfaisant non satisfaisant	×	×
Structuration	Bien structuré Moins structuré	×	×
Morphosyntaxe temps , structure	Maîtrise Manque de maîtrise	×	×
Phrases complexes	Utilisé Non utilisé	×	×
Lexique approprié	Utilisé Non utilisé	×	×
Reformuler son point de vue	Satisfaisant moins satisfaisant Clair Ambigu	×	×

VI.2.1.3. Les composantes d'une compétence communicative

Les composantes	Echelles d'appréciation	Texte 1	Texte2
La composante lexicale	Fréquente Faible	×	×
La compétence grammaticale	Maîtrise Manque de maîtrise	×	×
La compétence sémantique	Adéquat Non adéquat	×	×
La compétence orthographique	-fort -faible - moyen	×	×
Socio - linguistique	Existe N'existe pas	×	×
Pragmatique (niveau de langue)	Courant Soutenu	×	×

VI.2.1.4. L'analyse de la structure thématique .

Texte1 :

ph1 : thème 1 : → l'arbre } thème constant → rhème (plante)
 ph2 : thème 2: → l'arbre → rhème → usage de l'arbre
 ph3: thème3: les composantes de l'arbre (thème dérivé)
 ph 4: thème4: les avantages de l'arbre

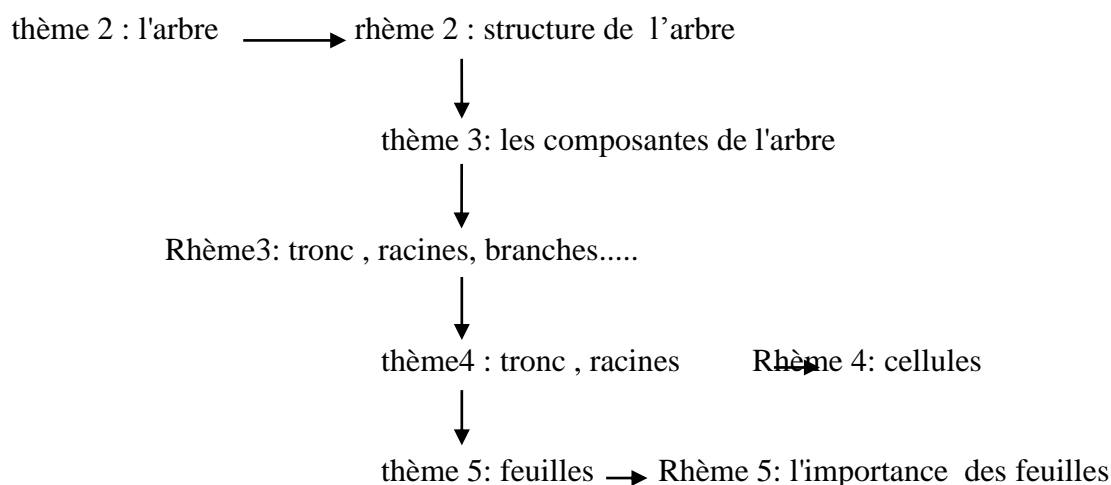
L'analyse de ce texte nous montre qu'il ya recours à une progression thématique variée à savoir: progression linéaire au début puis dans le deuxième paragraphe , il ya la progression à thèmes dérivés .

Globalement , nous décelons la compétence de l'étudiante à bien présenter son petit texte sans qu'il y ait ruptures thématiques.

Nous passons au texte réécrit par le même apprenant afin d'en analyser la structure thématique.

Texte 1: réécrit : (2ème jet)

thème 1: l'arbre → rhème 1: plante



Après cette analyse thématique, nous tentons de commenter la progression thématique dans les deux textes.

VI.2.1.5 Commentaire :

Nous remarquons que le deuxième texte (2 ème jet) comprend plusieurs modifications surtout les informations projetées via la lecture de textes parlant du même thème.

Ce que nous considérons comme un gain pour l'écriture. Le premier texte semble simple au niveau des informations soit disant, la progression thématique dans le premier texte paraît moins riche que celle du deuxième texte distingué par l'apport de nouvelles informations scientifiques .Aussi, l'apprenant a utilisé les différents types de progression thématique qui paraît intéressant pour rédiger un texte riche en informations.

En nous recourant aux grilles constituées , nous observons que les critères d'évaluation proposées aident à déceler le degré de maîtrise de la progression thématique, et ce, par la maîtrise des composantes de la compétence de communication. Il est donc préférable de souligner l'apport d'une grille d'évaluation de la compétence de communication dans la prévision d'une maîtrise de la progression thématique et par la suite de la production écrite en FLE.

Il est donc essentiel de mettre en valeur ces grilles d'évaluation pour être plus objectif lors de l'évaluation des productions écrites. Nous signalons aussi que leur utilisation facilite la correction des écrits des apprenants en FLE.

Sans oublier qu'il ya des efforts fournis par l'apprenant avant de réécrire son texte de départ en lisant des textes variés sur le même thème ou des thème dérivés du thème global . Nous pouvons souligner le rôle de la lecture thématique ainsi que la sensibilisation des apprenants à la structure thématique voire sa présence comme échelle d'appréciation de la production écrite en FLE .

Nous attirons aussi l'attention des enseignants à prendre en charge les composantes d'une évaluation globale centrée sur la présence des composantes d'une compétence communicative en FLE.

Le recours à des articulateurs logiques ainsi qu'à des substituts lexicaux est flagrant dans les deux textes rédigés par la même étudiante .

Il est évident que les activités proposées aux apprenants centrées sur la progression du texte sont d'un grand apport pour que l'étudiante modifie son texte de départ en essayant de diversifier les procédés pour que son texte progresse au plan informationnel sera amélioré au plan grammatical ou sémantique.

VI.2.2. Corpus 2

Texte 1

Un arbre est une plante lignifiée terrestre capable de se développer par elle-même en hauteur , en générale.

Les arbres acquièrent par croissance secondaire une structure rigide composé d'un tronc : lui généralement ramifié en formant des branches. Le développement en hauteur et la ramification des branches permettent aux arbres d'augmenter leur capacité d'exploitation de l'espace aérien .

Les arbres jouent un rôle majeur dans le fonctionnement écologique terrestre, en raison de leur capacité à stocker le carbone , à prendre une part active dans le cycle de l'eau.

Ils constituent aussi pour les sociétés humaines une ressource considérable de matériaux (du bois.....) de denrée (des fruits) et de multiples services.

Les formations végétales dominées par des arbres poussant aussi croître de manière plus ou moins isolés hors des forêts.

Texte 2 réécrit:

L'arbre est une plante composé d'un tronc et de branche et peut se développer selon la nature ou il ya qu'ils peuvent atteindre plus de 7 mètres de hauteur il ya deux types d'arbre: l'arbre fruitier qui est bénéfique pour l'homme et l'arbre dite de foret qui représente les pommes de la nature.

Ces composantes sont d'une importance économique (fruit , bois...) et écologique qui maintient l'écosystème de la terre .

Malheureusement l'homme n'a pas su conserver cette richesse en détruisant une grande partie de la foret amazonienne en cherchant d'autres ressources (pétrole , or).

VI.2.2.1. La grille de Tagliante

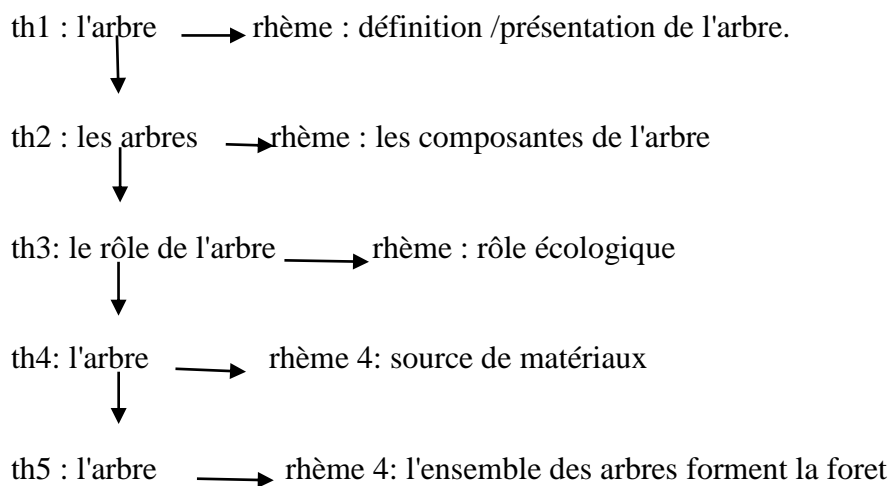
Critères d'évaluation	Echelles d'appréciation	1er jet texte (2)	2ème jet
Respect de la consigne	Conforme Non conforme	×	×
Performance globale	Satisfaisant Non satisfaisant	×	×
structuration	Bien structuré Moins structuré	×	×
Morphosyntaxe Temps, structure	Maîtrise Manque de maîtrise	×	×
Phrases complexes	-utilisées -non utilisées	×	×
Lexique approprié	-utilisé -non utilisé	×	×
Reformuler Donner son point de vue	Satisfaisant Moins satisfaisant clair ambigu	×	×

VI.2.2.2. La compétence de communication

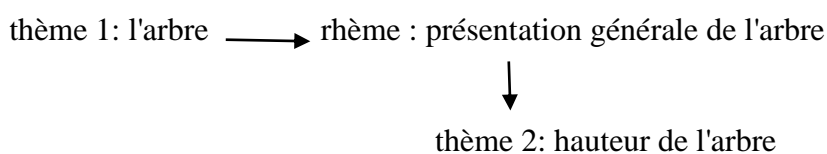
Les composantes	Echelles d'appréciation	Texte(2) 1er jet	2ème jet
La composante lexicale	Fréquente Faible	×	×
La compétence grammaticale	Maîtrisée Manque de maîtrise	×	×
La composante sémantique	Adéquat Non adéquat	×	×

La compétence orthographique	Fort Moyen faible	×	×
Socio linguistique	Existe N'existe pas	×	×
Pragmatique (niveau de langue)	Courant soutenu	×	×

VI.2.2.3. La structure thématique : Texte 2 (1 er jet)



Texte 2: 2ème jet



thème 3: types d'arbres → rhème : - l'arbre fruitier
-l'arbre de la foret.

thème 4: les composantes de l'arbre → rhème : l'importance des composantes

thème 5: l'homme → rhème : manque d'intérêt pour les arbres.

VI.2.2.4.Commentaire :

La progression thématique des deux textes est claire , Il ya un apport d'éléments nouveaux d'information , comme le montre l'analyse thématique des deux textes.

Cependant , le deuxième texte présente une souplesse d'informations ajoutées. Selon notre réflexion ,l'apprenant qui a écrit ce texte semble déployer un effort de reformulation des informations après la lecture de deux textes portant sur le même thème : ce qui confirme l'importance de présenter des thèmes dérivés d'un thème global. En outre, le deuxième texte (**2ème jet**) , est présenté d'une façon souple qui confirme l'ordre logique suivi en écrivant ce texte .

La présentation d'informations nouvelles est aussi une porte ouverte vers la réflexion sur la lecture thématique et son rôle dans l'apprentissage de l'écrit , en recourant à des structures variées de langue ou encore un lexique approprié qui écarte les interférences.

Nous pouvons ainsi , confirmer le rôle primordial que joue la lecture thématique dans l'apprentissage de l'écrit voire d'un lexique contextualisé et bien placé.

Sans nous étaler sur la structure thématique , nous remarquons dans les deux textes , un recours très faible aux articulateurs logiques qui sont nécessaires pour structurer un texte même s'il ya implicitement une utilisation très rare .

Au niveau des substituts lexicaux , nous remarquons un faible usage de ces moyens lexicaux, ce qui permet de déceler le manque de maîtrise du lexique thématique qui est flagrant dans le deuxième jet .

Le dernier paragraphe montre la capacité de l'apprenant à donner son point de vue sur le thème proposé. Ainsi, il lance un appel pour l'exploitation de cette richesse qui est d'une importance incommensurable au lieu de la faire disparaître en cherchant d'autres ressources naturelles.

Comme signale beaucoup de chercheurs , l'erreur est une étape d'apprentissage , nous décelons l'erreur dans la phrase suivante :

« ou il ya qu'ils peuvent atteindre»

Cette phrase semble d'aucune relation logique ou présente une rupture thématique , ce qui montre bien le manque d'intérêt pour les éléments thématiques et l'utilisation de la ponctuation qui joue un rôle important dans l'établissement d'une continuité thématique .

Notre intérêt de cette analyse n'est jamais de corriger les erreurs de surface mais juste d'analyser la structure thématique en mettant l'accent sur les éléments thématiques et rhématiques pour évaluer la qualité globale de la production écrite après la présentation de textes variés ayant un thème global en commun .Il est indispensable d'ajouter que les erreurs de surface ne nous intéressent pas car elles relèvent d'un autre champ que nous n'allons pas aborder dans notre étude.

VI.2.3. Corpus

Texte 3: premier jet:

Un arbre est un être vivant végétal qui naît et aussi meurt, donc c'est une plante qui possède un tronc et aussi des branches, des feuilles et sous terre des racines qui puissent la nourriture dont l'arbre a besoin.

L'arbre a un grand rôle c'est nous donner de l'oxygène et capter le CO₂, s'il nous permet de purifier l'air c'est grâce aux feuilles rejettent de l'oxygène qui est nécessaire à l'homme, il sert aussi d'habitat pour nombreux animaux, il est également très utile dans notre vie quotidienne car on peut fabriquer du papier, maisons, meubles. On dit que la forêt d'Amazon est le poumon de la terre.

Nous allons par référence aux différentes grilles pour analyser ce texte.

Texte3, deuxième jet

Un arbre est un être vivant végétal qui naît, vit et meurt, qui respire et se nourrit sans changer de place, il possède les branches, des feuilles et, sous Terre qui puissent la nourriture dont l'arbre a besoin. L'arbre a un grand rôle dans notre vie.

En premier lieu, l'arbre est un producteur d'oxygène, il a favorisé l'avènement de la vie animale.

En second lieu, il est un purificateur de l'air et il lutte contre l'érosion du sol, il améliore aussi la qualité de l'eau car ses racines permettent de filtrer l'eau. En dernier lieu, il peut améliorer les sites arides et il est un ombre à l'homme, parce qu'il le protège contre la chaleur et la pluie.

En somme, les arbres représentent une ressource vitale pour nous, il faut les protéger.

VI.2 3.1. Grille de Tagliante

Critères	Echelles d'appréciation	Texte3	Texte3 réécrit
Respect de la consigne	Conforme	×	×
	Non conforme		
Performance globale	Satisfaisant	×	×
	Non satisfaisant		
Structuration	Bien structuré	×	×
	Moins structuré		

Pertinence de résumé	Pertinent	×	×
	Non pertinent		
Morphosyntaxe Temps , structure	Maîtrise	×	×
	Manque de maîtrise		
Phrases complexes	Utilisées	×	×
	Inutilisées		
Lexique approprié	Existe	×	×
	Inadéquat		
Reformuler	Satisfaisant	×	×
	Moins satisfaisant		
Donner son point de vue	Clair	×	×
	Ambigu		

VI.2.3.2. Les composantes d'une compétence de communication

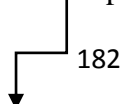
La composante lexicale	Fréquente Faible	Texte 3	Texte 3 2ème jet
		×	×
La compétence grammaticale	Maîtrisée	×	×
	Non maîtrisée		
La compétence Sémantique	Adéquat	×	×
	Non adéquat		
La compétence orthographique	Fort	×	×
	Faible		
La compétence sociolinguistique	Existe	×	×
	N'existe pas		
La compétence pragmatique niveau de langue	Courant	×	×
	Soutenu		

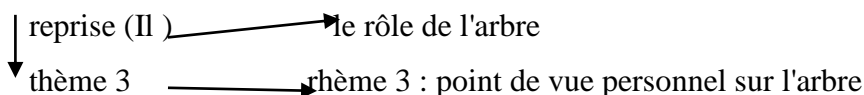
VI.2.3.3. L'analyse thématique

texte 3: 1er jet

thème 1: l'arbre → rhème 1: composantes de l'arbre

thème 2: l'importance de l'arbre → rhème expliquer





Nous avons souligné une erreur syntaxique qui touche au sens de la phrase dans ce "Texte 3". Cette erreur montre l'échec de l'apprenant à reformuler une idée. Ce qui relève d'un manque de maîtrise des structures syntaxiques comme le montre la grille de Tagliante. Le texte écrit comprend aussi des phrases complexes bien structurées. L'apprenant a eu recours à des reprises comme "II" le pronom personnel, ainsi qu'à des substituts lexicaux comme: plante. Pour la ponctuation, l'étudiante n'utilise pas parfois des signes, ce qui laisse le sens ambigu.

Exemple: "c'est grâce aux feuilles rejettent de l'oxygène"

⇒ c'est grâce aux feuilles qui rejettent de l'oxygène que

Généralement, l'étudiante semble capable de rédiger un texte acceptable, avec une variété de progression thématique comme le montre l'analyse thématique de ce texte.

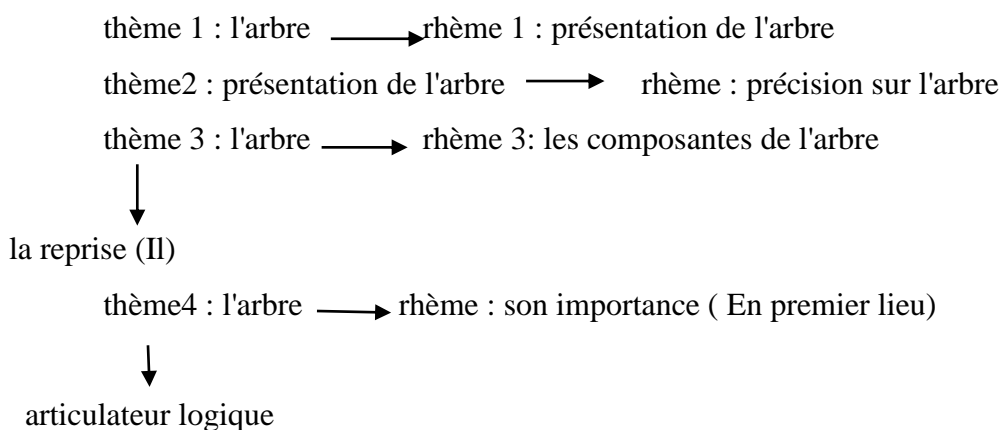
Sa conclusion comporte dans ce texte un point de vue personnel sur le rapport entre la terre et la forêt.

Nous avons remarqué que le texte est écrit d'après les deux grilles d'évaluation d'une façon qui permet d'affirmer une compétence globale à transmettre un message clair conformément à la consigne proposée. Si nous examinons les deux grilles, nous constatons, que sept marques positives par rapport à quatre marques négatives sont relevées lors de l'analyse de ce texte.

Ces deux grilles permettent d'évaluer au moins la qualité globale de ce texte écrit.

En ce qui concerne la réécriture du texte de départ, l'apprenant semble négliger cette étape.

Texte 3 : 2^{ème} jet



thème 5: l'arbre → rhème 5 : son importance dans la vie des animaux



en second lieu

thème 6 : → rhème 6: son intérêt pour le sol



En dernier lieu

thème 7 : l'arbre → rhème 7: son point de vue sur l'arbre, appel pour sa protection.

Le type de progression fréquent dans le deuxième jet est la progression à thème constant . Nous remarquons la répétition du même thème "l'arbre" dans la totalité du texte .

Le deuxième texte est centré sur l'utilisation d'articulateurs logiques, ce qui permet au texte de suivre un certain ordre logique par rapport au 1^{er} jet, ce texte respecte bien l'usage de la ponctuation qui donne sens aux phrases employées.

Globalement , la sensibilisation de l'apprenant au phénomène de progression thématique avec ses outils , semble donner ses fruits dans la réécriture du texte "3".

Autrement dit , l'étudiant a pris en considération les points abordés pour écrire un texte cohérent ,présentant une certaine progression en employant la reprise lexicale ou grammaticale pour assurer une continuité thématique entre les phrases du texte .

Les activités proposées paraissent d'un grand intérêt pour l'amélioration de la production écrite en FLE et surtout , elles attirent l'attention de l'apprenant sur la progression thématique du texte . La série des textes qui suivent appartiennent au deuxième groupe qui a choisi le thème de description d'une ville .

Le sujet: décrivez une ville que vous avez visitée.

II.2.4. Corpus 4

Texte 4:

Alger est une ville très simple à saisir elle est la capitale de l'Algérie , elle contient des constructions coloniales se mêlent aux constructions musulmanes avec une parfaite homogénéité. Alger a un air marin sans oublier la force de l'activité économique parce qu'elle est pleine des centres commerciaux.

Elle est une ville de jeunes qui sortent et qui vivent , Alger contient aussi des espaces verts et des paysages qui sont utile pour les familles .

Dans cette ville les manifestation culturelles et sportives, les concerts de musiques , les spectacles et les fêtes sont toujours joyeusement célébrés.

Texte : n° 4: deuxième jet

Alger est la capitale politique , administrative et économique de l'Algérie et port de la méditerranée.

L'agglomération du grand Alger compte 2,5 millions d'habitants (2008) dont 1million dans le centre (la ville d'Alger).

Alger est une métropole complexe mais aussi une ville très simple à saisir : la baie en faucille la cité accrochée au dessus d'un petit port et des promontoires assurent une bonne protection.

Ses étendus à l'Est, à l'ouest en ramification latérales amplifient l'impression de grandeur .

La ville d'Alger est une labyrinthe de ruelles et d'impasses les escaliers , très nombreux et une très variés (larges , étroits , hauts) sont très pratique pour sillonner cette architecture en cascades .

Alger dispose d'un grand port d'Alger. La ville possède également son propre aéroport international, l'aéroport de Houari - Boumediene .

VI.2 .4.1. La grille de Tagliante

		Texte 4	Texte (4) 2ème jet
Respect de la consigne	Conforme Non conforme	+	+
Performance globale	Satisfaisant Non satisfaisant	+	+
Structuration	Bien structurée Moins structurée	+	+
Pertinence de résumé	Pertinent Non pertinent	+	+
Morphosyntaxe temps/ structure	Maîtrise Manque de maîtrise	+	+
Phrases complexes	Utilisées Inutilisées	+	+
Lexique approprié	Adéquat	+	+

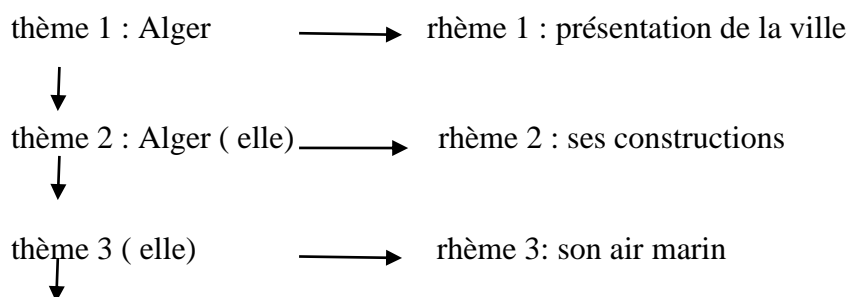
	Non adéquat		
Reformuler	Satisfaisant	-	+
Donner son point de vue	Moins satisfaisant		
	Clair		
	Ambigu		

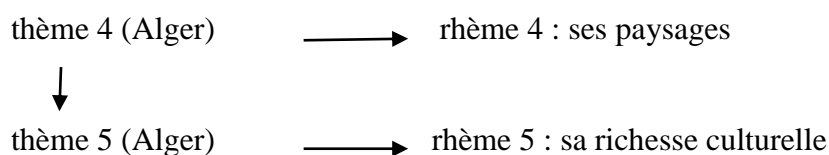
VI.2.4.2. Les composantes d'une compétence communicative

La composante lexicale	Fréquente	Texte 4	Texte 4 2ème jet
	Faible	×	×
La compétence grammaticale	Maîtrisée	×	×
	Non maîtrisée		
La compétence Sémantique	Adéquat	×	×
	Non adéquat		
La compétence orthographique	Fort	× peu d'erreurs	× peu d'erreurs
	Faible		
La compétence sociolinguistique	Existe	×	×
	N'existe pas		
La compétence pragmatique niveau de langue	Courant	×	×
	Soutenu		

VI.2.4.3. L'analyse thématique :

Texte 4 : 1^{er} jet





Dans ce premier jet, l'apprenant suit comme nous avons analysé, un schéma à thème constant où il décrit minutieusement la ville d'Alger.

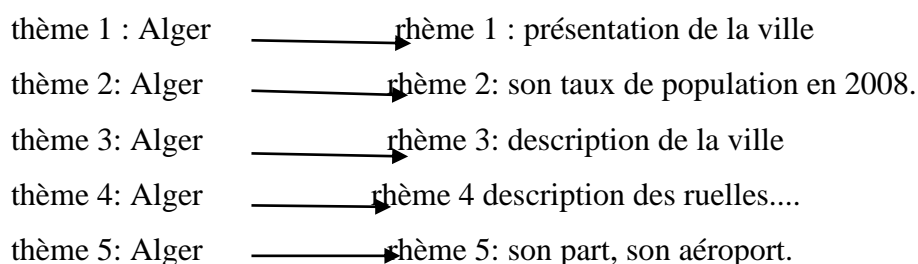
Nous remarquons aussi qu'il ya un apport de nouvelles informations ce qui , permet de parler d'une progression dans le texte ,riche en information .

Cependant la compétence lexicale semble insuffisante quand l'apprenant utilise uniquement le pronom personnel "Elle" tout au long du texte .

Les structures de phrases complexes sont fréquentes ce qui décèle l'existence d'une compétence grammaticale chez cet apprenant.

Texte 4 : 2ème jet

Par rapport au 1er jet le texte n°4 parait riche au niveau lexical voire grammaticale comme nous allons voir cela d'après l'analyse thématique:



Comme nous avons déjà constaté la progression dans ce deuxième texte, qui est la réécriture du texte de départ, nous affirmons qu'il ya un apport d'information par rapport au thème global.

Les activités proposées semblent d'un intérêt grand pour faire progresser son texte.

Les deux grilles affirment aussi la présence d'une performance globale de la part de l'étudiante cependant , la répétition du même mot « Alger » décèle le manque de la compétence lexicale qui aide à varier le lexique.

D'ailleurs ; le deuxième texte réécrit marque une variété de mots appartenant au style soutenu ; ce qui révèle que l'apprenant a effectué une recherche documentaire. Cet apprenant ne manque pas de donner son point de vue sur la ville décrite .

Nous pouvons constater l'effet positif de la lecture thématique effectuée ainsi que les activités proposées contribuant à l'amélioration de la structure thématique du texte ou de l'écrit globalement.

VI. 3. Activite2 : Groupe 2

Décrivez une ville que vous avez visitée.

Nous avons recueilli les textes rédigés par les apprenants d'après cette deuxième activité.

VI.3.1. Corpus 5

Texte 5 : premier jet

Il est toujours très difficile de parler des choses qui sont chères pour moi ; même les plus belles paroles me semblent banales et vide de sens . Parfois, je n'arrive pas à décrire quelque chose parce que ce qui pourra le faire c'est le cœur . Il en est ainsi concernant mon voyage à Tunisie. Je pense que je suis chanceuse car j'ai eu l'occasion de voir mon rêve réalisé , j'ai toujours voulu visité la Tunisie , me promener dans les rues , admirer les beautés architecturales, rencontrer des nouvelles personnes, voir d'autres mentalitésJe suis arrivée à Tunisie , un beau jour d'hâté , un jour qui restera grave dans mon cœur . C'était de très beaux souvenirs , c'est le plus beau hâté de ma vie.

Ce pays si beau par sa diversité de nature , un pays touristique , les plages au soleil , pleines de ruelles étoilées .j'ai pu faire plein de choses extraordinaire , pour moi cette ville est un livre d'histoire à ciel couvert . Dans ce pays ou il ya la sensation de la liberté , son paysage , ses montagnes, la magnificence de ses longues plages et leur brillances avec les côtes racleuses sans oublier la sympathie de ses habitants, j'ai visitée plusieurs citée comme : Nabeul Sousa , Hammamet

La Tunisie est un unique et merveilleux pays qui mérite vraiment d'être visitée et à découvrir .

Activité2 : Réécrivez votre texte de départ en vous inspirant des textes étudiées.

Nous allons passer au texte 5 réécrit.

Texte 5 : 2^{ème} jet

Il est toujours très difficile de parler des choses qui sont chères pour moi, mêmes les plus belles paroles me semblent banales et vide de sens parfois je n'arrive pas à décrire quelque chose parce que ce qui pourra le faire c'est le cœur .Il en est ainsi concernant mon voyage à la Tunisie .

Je pense que je suis chanceuse, car j'ai eu l'occasion de voir mon rêve réalisé j'ai toujours voulu visiter la Tunisie , me promener dans les rues admirer les beautés architecturales , rencontrer des nouvelles personnes, voir d'autres mentalités... je suis arrivé à la Tunisie un beau jour d'été , un jour qui sera gravé dans mon cœur . C'était de très beaux souvenirs , c'est le plus beau été de ma vie . Ce pays si beau par la dires site de sa natures , un pays touristique les plages au soleil pleines de ruelles étroites , sans oublier la sympathie de ses habitants . Ainsi l'artisanats de sa poterie qui réél un grand succès , dans cette ville où on travaille : la poterie , la céramique , la broderie , la destination de parfum ainsi que le tissage de notes , l'architecture typique de ses villes , des ses villages berbères.

Pour moi la Tunisie est un lieu d'histoire à ciel couvert, la sensation de la liberté, son paysage , ses longues plages , des cotes rocheuses , un pays riche par ses hommes , au charme méditerranéen, un pays où le soleil prend rarement longé . C'est une ville qui possède le grand pole industriel « Sfax » , une ruche d'abeilles par l'embouteillage, des usines partout .C'est un pays riche surtout au niveau d'économie qui est liée a l'agriculture (blé , olives) et au tourisme .La Tunisie c'est soleil et plages seulement c'est aussi un pays qui essaye de progresser et d'être dans le cœur des grands IP s'appelle le pays de l'accueil chaleureux .

L'image de la Tunisie moderne avec ses grands bâtiments , ses grands sociétés . Elle est un unique et merveilleux pays qui mérité vraiment d'être visitée.

VI.3.1. La grille de Tagliante

Critères / texte		Texte 5 1 ^{er} jet	Texte5 2 ^{ème} jet
Respect de la consigne	Conforme	+	+
	Non conforme		
Performance Globale	Satisfaisant	+	+
	Non satisfaisant		
Structuration	Bien structuré	+	+
	Moins structuré		
Morphosyntaxe Temps /structure	Maîtrise	+	+
	Manque de maîtrise		
Phrases complexes	Utilisées	+	+
	Non utilisées		
Lexique approprié	Adéquat	+	+
	Inadéquat		

Reformuler	Satisfaisant	+	+
Donner son point de vue	Moins satisfaisant	+	+
	Clair ambigu		

VI.3.2 . Les composantes d'une compétence communicative

		Texte 5 1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet
La composante lexicale	Fréquente	+	+
	Faible		
La compétence grammaticale	Maîtrisée	+	+
	Moins maîtrisée		
La compétence sémantique	Adéquat	+	+
	Non adéquat		
La compétence orthographique	Fort	-	-
	Faible		
La compétence socio linguistique	Existe	+	+
	N'existe pas		
La compétence pragmatique	Courant	+	+
	Soutenu		

VI.3.2 .1. L'analyse thématique :

Texte5 : 1^{er} jet

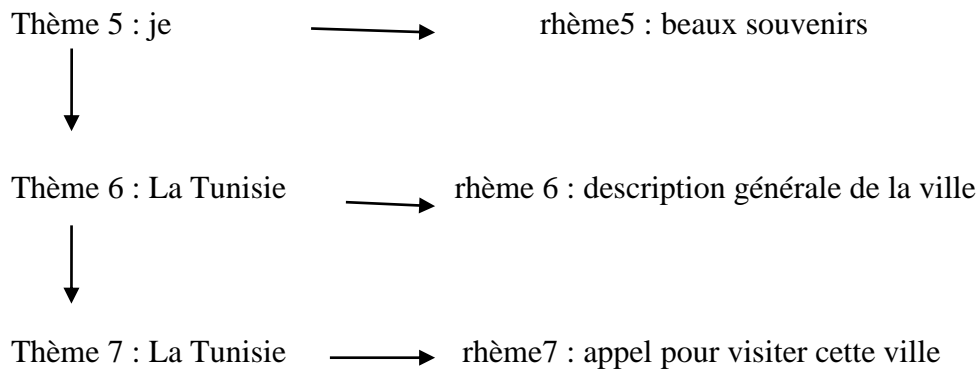
Thème 1 : difficulté de s'exprimer —————> rhème 1: ses sensations

↓
 Thème 2 : « je » —————> rhème2 : la joie de visiter la Tunisie

↓
 Thème 3 : —————> « je »rhème3 : les beaux souvenirs

↓
 Thème 4 : La Tunisie —————> rhème4 : diversité de paysages

↓



Comme nous observons , le texte est riche en progression thématique : parfois , il ya un amalgame de thèmes ou rhèmes qui se succèdent dans le texte .L'apprenant donne son point de vue à la fin sur cette ville visitée.

De même, l'étudiante paraît très émue de la richesse naturelle de ce pays à savoir : architecture , villes , plagesetc.

Par ailleurs , le pronom«je» est employé plusieurs fois pour parler d'un thème constant qui nous permet de dire qu'il s'agit d'un texte riche de sentiments exprimés vis -à - vis de la beauté et du charme de la Tunisie .

L'apprenant a réussi à rédiger un texte bien tissu où les phrases sont enchainées logiquement et sémantiquement .

Nous n'allons pas exempter les erreurs orthographiques commises mais par rapport à la performance globale , elles restent infimes .

Nous allons aussi jeter un coup d'oeil sur le deuxième jet du texte réécrit après une séquence de sensibilisation aux différents types de progression thématique ainsi qu'aux autres activités qui renforcent ce qu'on appelle : « textualité » .

L'apprenant possède une performance globale de son texte réécrit. Cependant, nous décelons quelques erreurs dans la structure de quelques phrases : comme par exemple :

« La Tunisie c'est subtil et plages seulement»

Pourtant, Le reste du texte semble homogène concernant la progression thématique tout au long du texte réécrit.

L'apprenant reste subjectif en exprimant ses sentiments par rapport aux paysages vus , à la beauté vue et sentie .

Texte 5

Nous allons analyser globalement le texte réécrit :

Texte 5 : 2^{ème} jet

Thème 1 : difficulté de s'exprimer → rhème 1 : ses sentiments



Thème 2 : je → la visite de la ville



Thème 3 : je → décrire le jour de l'arrivée à la ville



Thème 4 : ←



ainsi articulateur logique

Thème 5 : l'artisanat → rhème : énumérer les travaux

Thème 6 : point de vue sur → rhème ; les caractéristiques de la Tunisie

Thème 7 : La Tunisie → rhème : « Sfax » pôle industriel

Thème 8 : la ville de Tunisie → rhème : la richesse économique

Thème 9 : la modernité en Tunisie → rhème ; appel à visiter la ville

D'après l'analyse thématique du deuxième jet, nous observons la variété des thèmes dérivés et l'apport de plusieurs informations sur la ville de Tunisie , où l'apprenant a essayé de nous donner un panorama exhaustif sur la Tunisie . Dans ce cas, le recours à des thèmes variés rend le texte riche et démontre l'effort de l'apprenant à bien tisser son texte.

Les types de progression thématique utilisés sont variés. Nous constatons dans le deuxième jet (texte réécrit) une expansion pour quelques phrases, ce qui confirme l'apport de la sensibilisation aux progressions thématiques dans le développement de la compétence de production écrite en FLE.

Globalement, l'apprenant a une capacité à rédiger un texte cohérent. Cependant l'orthographe n'est pas totalement maîtrisée, mais cela ne pose pas un problème fréquent tout au long du texte. Il n'y a que quelques erreurs orthographiques ainsi que d'autres problèmes grammaticaux :

Exemple : - belles souvenirs —————> beaux souvenirs

Rencontre des nouvelles personnes —————> de nouvelles

Le deuxième texte présente un lexique de description fréquent par rapport au premier texte.

Concernant l'utilisation des temps, l'apprenant semble maîtriser les temps verbaux qui oscillent entre le présent et le passé composé : Par exemple : je n'arrives pas, je suis arrivée.

Le deuxième texte paraît riche en phrases complexes ce qui démontre la compétence de l'apprenant à passer au niveau transphrastique comme dans la phrase : Je pense que je suis chanceuse car j'ai eu l'occasion de voir mon rêve réalisé. La maturité syntaxique semble évidente à travers le recours à des adjectifs possessifs, des reprises lexicales ou syntaxiques comme dans l'exemple : Mon voyage ; sa poterie, ce beau paysetc.

II.3. 3. Corpus 6

Texte 6 : 1^{er} jet

Oran est une ville algérienne qui se situe dans le West de l'Algérie, elle a la frontière avec le Maroc. Elle est une ville touristique qui se caractérise par ses plages qui sont très larges, elles et propres comme Marisa el hadjdj et EyonEtork.

Oran a un grand aéroport international qui se situe dans le Seina. Elle a un Poléconmique et commercial comme la zone industrielle qui se situe à Arzino.

Oran a plusieurs hôtels et le meilleur hôtel c'est le Chiratonns ses habitants sont hospitaliers.

Texte 6 : 2^{ème} jet

Jijel est une ville algérienne côtière de la méditerranée qui se situe à environ 314KM à l'est d'Alger. La population de Jijel est estimée à 148000 habitants en 2007.

Son nom était « IGILGILI » et ensuite il dirent « GJIJEL » et « DJIDJRLI », il vient d'origine berbère « IGHIL IGHILI » qui signifie la colline puis « IGHIL IGHIL » qui dit colline en colline .

Jijel est une ville touristique . Elle a des beaux paysages ; des plages , des forêts et des montagnes. En Jijel , se situe un parc national de Gaza , il est un lieu extraordinaire. Il ya aussi dans cette ville un grand port qui s'appelle 'DJNDJEN » et également elle a un propre aéroport international qui s'appelle Ferhat Abas.

VI .3.3.1. La grille de Tagliante

	Echelles d'appréciation	Texte 1	Texte2
Respect de la consigne	Conforme Non conforme	+	+
Performance Globale	Satisfaisant Non satisfaisant	+	+
Structuration	Bien structuré Moins structuré	- -	+
Pertinence de résumé	Pertinent Non pertinent	+	+
Morphosyntaxe : Temps , structure	Maîtrise Manque de maîtrise	+	+
Phrases complexes	Utilisées Inutilisées	+	+
Lexique approprié	Existe Inadéquat	+	+
Reformuler	Satisfaisant Moins satisfaisant	+	+
Donner son point de vue	Clair ambigu	+	+

VI.3.3.2. Les composantes de la compétence communicative

	Echelle d'appréciation	Texte 1	Texte2
La composante Lexicale	Fréquente Faible	×	+
La composante grammaticale	Maitrisée Non maitrisée	+	+
La compétence sémantique	Adéquat Non adéquat	+	+
La compétence orthographique	Fort Faible	+	+
La compétence socio- linguistique	Existe N'existe pas	+	+
La compétence pragmatique	Courant Soutenu	+	+

VI.3.3.3 .L'analyse thématique

Texte 6 : Premier jet

Thème 1 : Oran → rhème : présentation de la ville



Thème 2 : Oran → rhème : situation géographique



Thème 3 : Oran Elle → rhème : ses caractéristiques

Reprise grammaticale adj. pour la reprise

Thème 4 : Oran → rhème : aéroport

Thème 4 : Oran → rhème : une Zone industrielle

Thème 5 : zone industrielle → rhème : situation géographique

Thème 6 : ses hâtelles → rhème : hôtel CHIRATONNE

Thème 7 : ses habitants ———> rhème : hospitaliers.

La progression thématique dominant dans ce texte est celle dite progression à thème constant. L'apprenant essaye de décrire la ville d'Oran mais, il utilise peu d'articulateurs logiques et moins de substituts lexicaux d'où la répétition fréquente du même thème « Oran » le long du texte .

Nous remarquons que l'apprenant a utilisé aussi la progression à thèmes dérivés : le recours aussi à des phrases complexes révèle la compétence de l'apprenant à enchaîner les phrases utilisées .

Le respect suivi de la ponctuation contribue à la clarté du texte écrit.

Globalement ; le texte semble clair et suit un rythme de progression par l'apport de nouvelles informations.

Texte 6 : 2^{ème} jet

Thème 1 : DJIJEL ———> rhème 1 : présentation de la ville (détails : 314 km d'Alger)

Thème 2 : la population ———> rhème 2 : taux de population (148000) .

Thème 3 : Jijel ———> rhème 3 : étymologie de son nom

Thème 4 : Etymologie du mot ———> rhème 4 : signification de son nom

Thème 5 : Jijel ———> rhème 5 : son aspect touristique

Thème 6 : Elle (reprise) ———> beauté de paysages (montagnesetc.)

Thème 7 : Jijel ———> rhème 7 : son parc national (Gaza)

Thème 8 : parc ———> rhème 8 : beauté du parc

Thème 9 : ville ———> rhème 9 : un grand port « DJEN DJEN »

Thème 10 : Jijel ———> rhème 10 : un aéroport : Ferhat Abas .

Le deuxième texte est le résumé d'un texte lu avec des questions centrées sur la progression thématique . L'apprenant a pu y relever ce qui est essentiel lors de son écriture du résumé du texte donné. Nous trouvons une habileté à résumer le texte en variant les types de progression thématique à savoir : progression à thème constant , dérivés ou encore à thème linéaire.

L'usage de phrases complexes reflète une maîtrise syntaxique ainsi que le recours à un lexique relatif à la description d'une ville est intense : par exemple : se situe , son origine , touristiqueetc.

L'approche thématique adoptée avec une sensibilisation à la progression thématique, nous semble d'un grand intérêt pour contribuer à améliorer la qualité des écrits des apprenants en FLE .

Ainsi , nous pouvons dire que la technique basée sur le repérage des éléments thématiques et rhématiques permet un entraînement pour bien rédiger en FLE.

En outre, nous pouvons aussi confirmer l'importance de l'approche avancée par Sophie Moirand , celle de lier lecture et écriture afin d'améliorer la qualité des productions écrites en FLE .

Sans sortir du cadre de la consigne donnée, l'apprenant cerne la description de cette ville en montrant une capacité à opter ses termes pour être laconique parfois. A la fin, l'étudiant a pu également, donner son point de vue en utilisant un lexique mélioratif pour montrer son admiration pour cette ville touristique et belle ; surtout par exemple : de beaux paysages, forêts.....etc.

Pour rester clair, le deuxième texte est un résumé pertinent au texte présenté. Nous observons la fluidité du scripteur à rédiger le résumé et à choisir les éléments essentiels pour produire un texte lisible et cohérent.

Généralement, les deux textes écrits présentent une progression où il y a ajout d'informations nouvelles à chaque fois, ce qui montre la capacité de l'apprenant à saisir d'abord les éléments pertinents pour rédiger un texte mais aussi, à intégrer ce qui lui manque dans sa rédaction (1^{er} jet), et ce, lors de la réécriture de son texte.

Nous pouvons apprécier globalement la performance de l'apprenant à rédiger un résumé d'un texte après l'étape de sensibilisation aux phénomènes textuels notamment la progression thématique, et des activités proposées pour expliquer comment se tisse le texte.

VI.3.4. Corpus 7

Texte 7:

Aokas est une commune algérienne de la wilaya de Bejaia et la région de Kabyle. Elle est située sur le littoral méditerranéen, ses habitants sont les Aokassiens et Aokassienne. La commune comptait 15989 en 2008.

La première chose qui détourne la vision dans la première fois est tunnel, qui est situé dans un énorme montagne, et immédiatement, après traversé clair la petite ville, côtière avec des bâtiments modernes, et la splendeur de la nature qui reflète l'expansion entre les longues montagne et la verdure, des arbres et des plages calme qui fascine l'œil.

Les plus belle caractéristique de la ville côtière de Aokas la grotte étrange et la bande côtière. Il y a plusieurs de camps d'été recevoir des milliers des familles de partout dans cette pays charmante , pour passer une belle vacance sur l'une des plages Aokas dans les bras de la nature.

Texte 7 : 2^{ème} jet.

Quand vous visité, la première fois, la municipalité Aokas la première chose qui détourne votre vue est tunnel qui est situé dans un énorme montagne et immédiatement, après traversé clair, pour vous que la petite ville côtière avec des bâtiments moderne et la splendeur de la nature qui reflète l'expansion entre les longues montagnes et la verdure des arbres et des plages calme qui fascinent l'œil.

La plus belle caractéristique de la ville côtière de Aokas la grotte étrange, et bande côtière. Il y a plusieurs des camps pour recevoir des familles de partout dans cette charmante ville, pour profiter et pour passer une belle vacance, sur l'une des plages Aokas dans les bras de la nature.

VI.3.4.1. La grille de Tagliante.

Indicateur	Echelles d'appréciation	Texte 8 1^{ère} jet	Texte 8 2^{ème} jet
Respect de la consigne	Conforme Non conforme	+	+
Performance globale	Satisfaisant Non Satisfaisant	-	-
Structuration	Bien structuré Moins structuré	-	-
Morphosyntaxe temps et	Maîtrise Manque de	-	-

structure	maîtrise		
Phrase complexes	Utilisées Non utilisées	+	+
Lexique approprié	Existe N'existe pas	+	+
Reformuler	Satisfaisant Mois satisfaisant	-	-
Donner son point de vue	Clair Ambigu	+	+

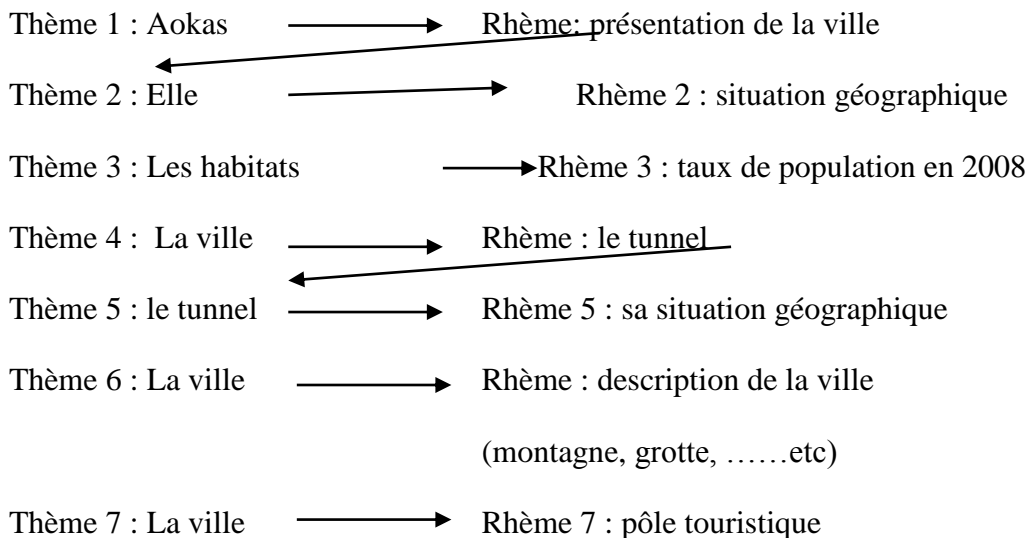
VI.3.4.2. Les composante d'une compétence communicative

	Echelles d'appréciation	Texte 8 1^{ère} jet	Texte 8 2^{ème} jet
La composante lexicale	Fréquente Faible	-	-
La composante grammaticale	Maîtrisée Non maîtrisée	-	-
La compétence sémantique	Adéquat Non adéquat	+	-
La compétence orthographique	Fort Faible	+	-
La compétence sociolinguistique	Existe N'existe	+	+

La compétence pragmatique	Courant Soutenu	+	+
----------------------------------	--------------------	---	---

VI.3.4.3. L'analyse thématique :

Texte 8 : 1^{er} jet.



VI.3.4.4. Commentaire

L'organisation thématique de ce 1^{er} jet (texte8) semble apporter beaucoup d'informations sur la ville d'Aokas. Une variété thématique qui oscille entre le thème constant et le thème linéaire. Cependant, l'apprenant paraît à travers son texte, maîtriser difficilement l'organisation d'une phrase cohérente : nous trouvons plusieurs erreurs : des phrases mal structurées, inacceptables sémantiquement. Cet apprenant bute sur la structure correcte en français et fait recours à la traduction par langue maternelle qui est « l'arabe ». C'est pourquoi son texte est bourré d'interférence linguistique. L'apprenant ne sait pas bien traduire des idées en français. Ce qui révèle un manque de maîtrise de la compétence grammaticale ainsi que la compétence sémantique. Pour un professeur arabisé. Il peut comprendre ce que l'étudiant veut exprimer.

L'exemple suivant illustre bien ce que nous avons dit précédemment :

a- La première chose qui détourne la vision !!

Rectification : la première chose qui nous frappe.

b- Les plus belles caractéristiques de la ville côtière de Aokas la grotte étrange.

Dans cet exemple l'étudiant a totalement négligé le verbe base de la phrase « est »

Il y a plusieurs de camp d'été recevoir des milliers

Il y aCamps..... qui reçoivent.....

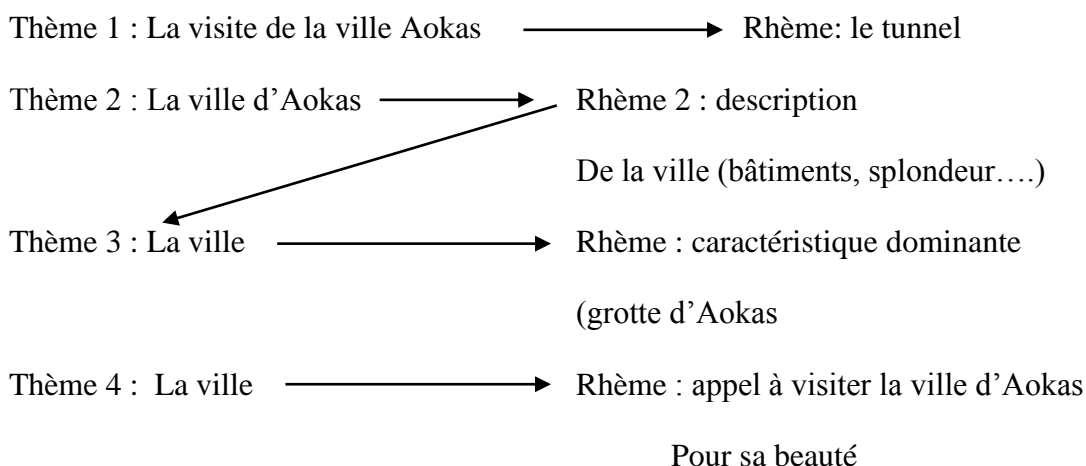
Cette pays —————> ce pays

Nous ne prenons pas ici les erreurs comme obstacle à la clarté de l'organisation thématique mais nous les considérons comme étape d'apprentissage, là où l'apprenant réfléchit en sa langue maternelle et traduit en français. Ce qui explique ses efforts doubles à écrire une phrase ou traduire sa pensée. Nous pensons que lire plusieurs textes en français, qui décrivent une ville permet de dépasser ce type d'erreur qui est l'interférence lexicale.

Toutes ces erreurs commises ne mettent pas à l'écart la capacité de l'apprenant à rédiger un texte qui ne manque pas de structuration dans la mesure où nous trouvons assez de paragraphes présentant des phrases enchaînées qui laissent voir la capacité de l'apprenant à écrire en français un texte organisé thématiquement. Pour les éléments thématiques, l'apprenant fait référence à la reprise par un terme mais cela reste insuffisant pour parler d'une variété lexicale. Concernant les éléments rhématiques, l'apprenant fait progresser son texte en ajoutant de nouvelles informations. Nous avons en plus de cela, signalé les erreurs qui touchent à l'organisation du texte produit ou influencent aussi le cadre sémantique du texte.

VI.3.4.5. La progression thématique:

Texte 8 : 2^{ème} jet



Ce texte produit comprend la progression à thèmes constants et une progression à thème linéaire comme le montre le schéma ci-dessus. Cependant, il y a beaucoup d'erreurs qui touchent au sens des phrases rédigés, notamment l'utilisation d'un lexique mal approprié au contexte des phrases. Ce qui explique ce type d'erreur, c'est aussi l'interférence lexicale, où l'apprenant tente de remplir un puzzle en réfléchissant en arabe. Concernant la compétence

grammaticale, elle est également en processus de progression malgré les erreurs commises comme par exemple : Une belle vacance. Bâtiments moderne...etc.

Par rapport au 1^{er} texte, le deuxième jet semble contenir moins d'erreurs concernant la progression thématique malgré les ruptures thématiques ou rhématiques constatées.

Comme par exemple : « et immédiatement après traversée clair pour vous que la petite ville côtière ». Dans cette phrase, nous constatons une rupture thématique qui touche au sens de la phrase et le rend ambigu. Nous relevons en plus de cela, des répétitions par exemple : la ville côtière de Aokas. Il y a aussi des ruptures thématiques par la suppression de verbe base de la phrase, exemple : la ville côtière de Aokas la grotte étrange.

Généralement, les éléments thématiques sont riches et correspondent aux sujets des phrases utilisées. Alors que les éléments rhématiques sont variés aussi. Si nous comptons les thèmes comme le montre l'analyse thématique par rapport aux éléments rhématiques, nous trouvons que le deuxième texte contient juste quatre éléments thématiques et rhématiques alors que le 1^{er} jet du texte écrit contient 7 sept éléments thématiques et rhématiques.

Nous observons que le deuxième jet comprend plus des expansions de thèmes ou de rhèmes. Cependant, le premier texte rédigé comporte moins d'expansions. L'idée qui nous surgit c'est que les éléments thématiques et rhématiques peuvent être enrichis par des expansions de noms, ce qui rend le texte riche en information. Nous pouvons avancer que l'apprenant a pu améliorer son texte réécrit.

VI.3.5. Corpus 8

Texte 8 :

L'été passé ; j'ai visité ma ville nattale, qui j'aime beaucoup Skikda ; c'est une ville où il y a beaucoup d'espaces verts ; beaucoup de jardins publics, Skikda est un port sur la mer Méditerranée, les plages de Skikda sont magnifiques, aussi dans ma ville il y a beaucoup des paysages incroyables, aussi ; il y a un centre culturel qui propose des activités qui m'intéressent beaucoup, ce centre culturel est un endroit où les gens peuvent apprendre le théâtre, la danse, la musique....etc

Dans ma ville, il y a autre chose dont je voudrais vous parler, il s'agit de ses habitants, ce sont des gens très sympathiques, qui vous aideront, si vous avez des problèmes presque tout le monde participe à un club ou une association.

Voilà, ma ville est comme ça, et votre ville elle est comment ?

Texte 2^{ème} jet :

La wilaya de Skikda est une partie de la mer méditerranée ; située au mort-est du pays, la wilaya de Skikda s'étend sur une superficie de 9.133.768 Kilomètre carrées ou ce concentrent quelques 804.697 Habitants.

La position géographique de Skikda ; combinée à l'importance des infrastructures techniques (Routes nationales, ports, voies et ferrées...) lui permettent de jouer une rôle de premier plan dans les échanges et les flux économiques, ainsi Skikda dispose de (8) zones d'expansion touristique (ZET) situées au niveau des principales communes côtières d'une superficie totale d'environ 2000 hectares. Qui parle de Skikda ; doit parler de Skikda doit parler de Collo, situé dans la partie Ouest de la wilaya ; c'est une région hautement touristique avec ses plages de sable fin, et avec ses forêts magnifiques Skikda est une vraiment magnifique ville.

VI.3.5.1. La grille de Tagliante :

	Echelles d'appréciation	Texte 9 1^{ère} jet	Texte 9 2^{ème} jet
Respect de la consigne	Conforme Non conforme	+	+
Performance globale	Satisfaisant Non Satisfaisant	+	+
Structuration	Bien structuré Moins structuré	+	+
Pertinence de résumé	Pertinent Non pertinent	+	+
Morphosyntaxe temps et structure	Maîtrise Manque de maîtrise	+	+

Phrases complexes	Utilisées	+	+
	Non utilisées		
Lexique approprié	Existe	+	+
	N'existe pas		
Reformuler	Satisfaisant	+	+
	Mois satisfaisant		
Donner son point de vue	Clair	+	+
	Ambigu		

VI.3.5. 2. Les composantes d'une compétence communicative

		Texte 9 1^{ère} jet	Texte 9 2^{ème} jet
La composante lexicale	Fréquente		+
	Faible	+	
La composante grammaticale	Maîtrisée		+
	Non maîtrisée	+	
La compétence sémantique	Adéquat	+	+
	Non adéquat		
La compétence orthographique	Fort	+	+
	Faible		
La compétence sociolinguistique	Existe	+	+
	N'existe		

La compétence pragmatique (niveau de langue)	Courant	+	+
	Soutenu		+

VI.3.5.3. L'analyse de la progression thématique :

Texte 8 : 1^{er} jet.

Thème 1 : Skikda	—————→	Rhème1: visite de cette ville
Thème 2 : la ville	—————→	Rhème 2 : espaces verts
Thème 3 : la ville	—————→	Rhème 3 : la ville donne sur la méditerrané
Thème 4 : la ville	—————→	Rhème : les paysages
Thème 5 : la ville	—————→	Rhème 5 : un centre culturel
Thème 6 : le centre culturel	—————→	Rhème : des activités
Thème 7 : le centre	—————→	Rhème 7 : lien d'apprentissage
Thème 8 : la ville	—————→	Rhème 8 : lien d'apprentissage
Thème 9 : les habitants	—————→	Rhème 9 : les habitants dynamique

VI.3.5.4. Commentaire :

En ce qui concerne le respect de la consigne, nous observons que le contenu des deux textes est conforme à la consigne exigée. Globalement, il est évident que l'apprenant a pu cerner le thème global qui apparaît à travers la maîtrise des éléments qui composent la compétence communicative qui sont dans le 1^{er} tableau. Cependant, nous remarquons que cet apprenant a pu utiliser des phrases complexes qui présentent quelques maladresses concernant l'utilisation des pronoms relatifs. La confusion est apparente dans l'exemple : j'ai visité ma ville natale qui j'aime. Aussi, la répétition de quelques articulateurs logiques est due à un manque flagrant de lexique : cela signifie la non-maîtrise de la compétence lexicale surtout dans le premier texte rédigé. En revanche, cette compétence lexicale est apparente dans le deuxième texte (réécrit).

Nous pouvons conclure que la lecture thématique a influencé énormément la compétence lexicale où l'apprenant a pu s'inspirer des lectures effectuées portant sur le même thème global ainsi que les activités proposées pour enrichir son bagage linguistique.

C'est ce que nous considérons comme un gain pour l'apprentissage de la production écrite en FLE.

Le deuxième texte semble le plus riche en matière de registre de langue utilisé. Nous observons la présence d'éléments caractéristiques pour la description dans l'introduction, ce qui fait que le texte soit cohérent et pertinent à un texte descriptif.

Lors des activités proposées, nous soulignons l'importance de poser des questions aux apprenants sur la progression thématique afin d'attirer leur attention sur l'apport de nouvelles informations dans la dynamique de texte.

Concernant la progression thématique, nous remarquons que l'apprenant a varié plus les types de progression thématique. Dans le premier texte, il a eu recours à la progression linéaire du thème 1 jusqu'au thème 4, puis, à la progression à thèmes dérivés (thème 5-thème 7).

Concernant le deuxième texte réécrit, nous allons analyser la progression thématique comme suivant :

Texte 9 : 2^{ème} jet.

Thème 1 : wilaya de Skikda	—————>	Rhème 1: situation géographique
Thème 2 : la ville de Skikda	—————>	Rhème 2 : ses habitants
Thème 3 : la position géographique	—————>	Rhème 3 : son rôle économique
Thème 4 : la wilaya de Skikda	—————>	Rhème : zones touristiques
Thème 5 : les zones touristique	—————>	Rhème 5 : situation géographique (les communes côtières)
Thème 6 : Skikda	—————>	Rhème : Calla
Thème 7 : Collo	—————>	Rhème 7 : région touristique.

Comme nous observons, le texte du 2^{ème} jet semble riche en progression thématique. L'apprenant a employé la progression à thème linéaire et la progression à thème dérivé. Le texte (le 2^{ème} jet) est écrit d'une façon soignée. L'apprenant a eu recours aux termes adéquats d'un registre soutenu, cela est apparent à travers les termes scientifiques utilisés dans le texte comme par exemple : Superficie, infrastructures...etc. Les phrases du texte (2^{ème} jet) sont aussi complexes. Cependant, nous observons que l'apprenant néglige un peu la ponctuation ou l'utilise mal comme par exemple :Situé au nord-est du pays, la wilaya de Skikda.

_Situé au nord-est du pays. La wilaya de Skikda.

Dans ces deux phrases, il y a également la répétition des termes la wilaya de Skikda , ce qui montre que l'apprenant ne fait pas recours aux substituts lexicaux ou grammaticaux.

Dans la dernière phrase de ce texte, l'apprenant a un manque au niveau de l'ordre des mots dans le texte comme dans la phrase :

Skikda est une vraiment magnifique ville.

Skikda est vraiment une ville magnifique.

Nous pouvons conclure que ce texte, avec la variété des types de progression utilisée, paraît équilibré au plan des composantes générales de la compétence communicative.

Nous constatons aussi que le 2^{ème} jet est mieux soigné, aussi, bien structuré et riche en informations par rapport au 1^{er} jet. Nous trouvons que la lecture thématique a un rôle efficace dans l'amélioration de la production écrite en FLE.

VI. 4. Activité 2:

Nous avons demandé aux apprenants d'effectuer des résumés d'exposés après une recherche documentaire sur des thèmes variés en s'inspirant d'un module dispensé pendant un semestre. Nous allons analyser les résumés effectués en nous concentrant sur la progression thématique et la continuité textuelle afin de vérifier l'influence de la lecture thématique sur la rédaction des apprenants en FLE.

Nous allons examiner la progression thématique des résumés rédigés en faisant référence à la grille de Tagliante ainsi qu'aux types de progression employés dans les rédactions écrites.

VI.4.1. Corpus 1

Texte 1 :

La distributionnelle est un courant linguistique dans la linguistique structurale on le sait à partir des cours de linguistique générale de Saussure, ce courant utilise des principes et des méthodes de l'analyse organisé par les pères fondateurs de la distributionnelle.

Elle est né au Etats Unis par la langue anglaise alors que les thèses de Saussure commencent à peine à être connues en Europe.

La distributionnalisme doit être considéré comme une théorie originale par rapport au Saussurianisme. Elle centralisé sur les théories psychologiques béhavioristes ou des

comportements humain qui étudie les reflexes. a partir de ses études on conclut que le langage tout comme le comportement pouvait être analysé comme une mécanique prévisible explicable par ses conditions externes.

VI.4.1.1. La grille de Tagliante.

	Echelles d'appréciation	Le résumé texte 1
Respect de la consigne	Conforme Non conforme	+
Performance globale	Satisfaisant Non Satisfaisant	+
Structure	Bien structuré Moins structuré	+
Morphosyntaxe temps et structure	Maîtrise Manque de maîtrise	+
Phrases complexes	Utilisées Non utilisées	-
Lexique approprié	Existe N'existe pas	+
Reformuler	Satisfaisant Mois satisfaisant	+
Donner son point de vue	Clair Ambigu	+

VI.4.1.2. Les composantes d'une compétence communicative

Composantes	Echelles d'appréciation	Le résumé texte 1
La composante lexicale	Fréquente Faible	+
La composante grammaticale	Maîtrisée Non maîtrisée	+
La compétence sémantique	Adéquat Non adéquat	+
La compétence orthographique	Fort Faible	+
La compétence sociolinguistique	Existe N'existe	+
La compétence pragmatique (niveau de langue)	Courant Soutenu Familier	+

VI.4.1.3. La progression thématique :

Thème 1 : Distributionnalisme —————> Rhème: sa définition

Thème 2 : Distributionnalisme —————> Rhème 2 : sa source

« Le » pronom personnel COD

Thème 3 : Ce courant —————> Rhème 3 : ses principes

Ce courant substitut lexical

Thème 4 : Elle —————> Rhème : ses origines

Prénom personnel : substitut

Thème 5 : Distributionnalisme → Rhème 5 : s'inspire des théories psychologiques.

VI.4.1.4. Commentaire :

Ce texte est centré sur un type de progression thématique qui est la progression à thème constant. L'apprenant garde le même thème et ajoute à chaque fois de nouvelles informations. Nous trouvons que l'apport informationnel est fort employé. L'utilisation des substituts lexicaux et grammaticaux est aussi apparente dans le texte.

Nous pouvons signaler que la recherche documentaire fortifie la richesse en progression thématique, ce qui contribue à rédiger un texte marqué par une progression informationnelle. Pour le respect de la consigne, l'apprenant a pu donner un résumé pertinent conforme à la consigne. Globalement le résumé rédigé présente des informations successives. Cependant quelques erreurs grammaticales sont relevées par exemple : Le non respect de la ponctuation comme dans l'exemple.générale de Saussure, ce courant.

.....générale de Saussure. Ce courant.

Des erreurs morphosyntaxiques. Exemple:..... elle est né au états unis.

.....Elle est née aux Etats- Unis.

Des erreurs grammaticales qui touchent à la structure de la phrase comme par exemple :

Elle centralisé elle est centralisée.

Concernant les phrases complexes, l'apprenant a eu recours à des phrases complexes qui appuient la progression textuelle. A la fin du texte, il y a une erreur qui touche à la structure de la phrase et la rend ambiguë comme dans l'exemple : Ou des comportements humains qui étudie les reflexes. → Des comportements humains qui s'intéressent aux reflexes.

Nous constatons bien une rupture thématique dans la dernière phrase du texte :

« A partir de ces analyses, on conclue que le langage tout comme le comportement pouvait être analysé comme une mécanique ». Nous ne trouvons pas une relation logique étroite entre la première phrase et la dernière phrase utilisée.

VI.4.2. Corpus

Texte 2 :

Le distributionnalisme est un courant linguistique d'origine américain, apparu aux Etats-Unis en 1930 créé par Bloomfield. L'apparition de cette école est à cause de la découverte de l'existence de 150 familles de langue (plus de 1000 langues) orales mais n'étaient pas codifiées. L'objectif du « distributionnalisme » est d'appliquer à la langue anglaise les techniques mises en point pour les langues. Ce courant inclus aussi la théorie du comportement qui s'appelle « le behaviorisme ». Cette dernière se repose sur l'observation des manifestations extérieures de l'homme du façon sévère et rigoureuse tout en rejetant toutes langue qui font appel à « l'intuition » c'est-à-dire la simplicité ou la clarté , autrement dit le behaviorisme essaie de provoquer la réponse (stimulus/réponse).

VI.4.2.1. La grille de Tagliante.

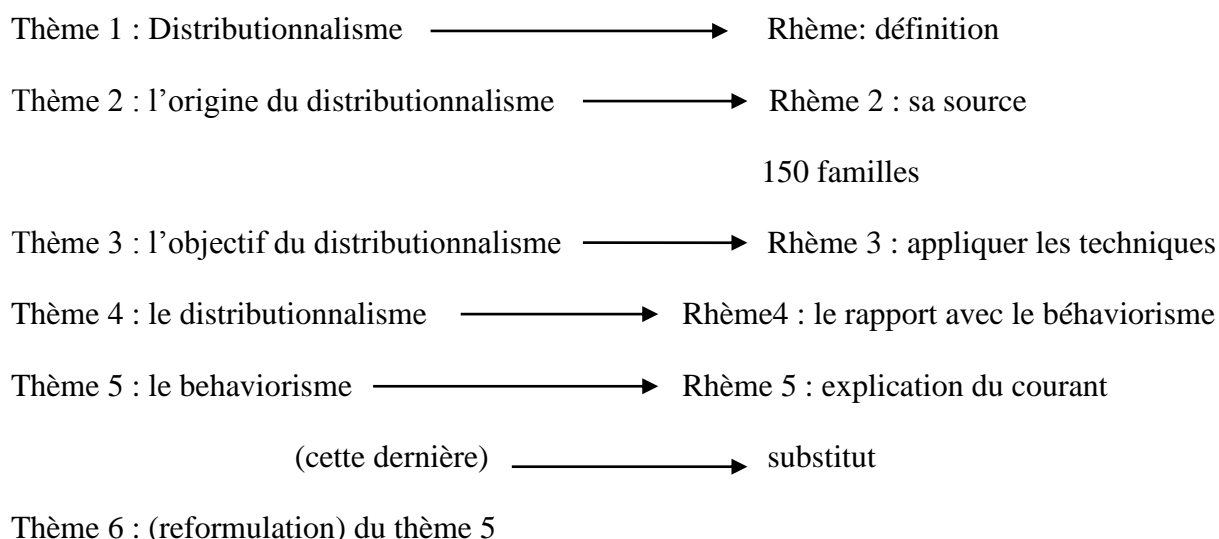
	Echelles d'appréciation	Le résumé texte 2
Respect de la consigne	Conforme Non conforme	+
Performance globale	Satisfaisant Non Satisfaisant	+
Structuration	Bien structuré Moins structuré	+
Pertinence de résumé	Pertinent Moins pertinent	+
Morphosyntaxe temps et structure	Maîtrise Manque de maîtrise	+
Phrases complexes	Utilisées Non utilisées	+

Lexique approprié	Existe N'existe pas	+
Reformuler	Satisfaisant Mois satisfaisant	+
Donner son point de vue	Clair Ambigu	+

VI.4.2.2. Les composante d'une compétence communicative

Les compétences	Indicateurs	Le résumé texte 2
La composante lexicale	Fréquente Faible	+
La composante grammaticale	Maîtrisée Non maîtrisée	+
La compétence sémantique	Adéquat Non adéquat	+
La compétence orthographique	Fort Faible	+
La compétence sociolinguistique	Existe N'existe	+
La compétence pragmatique	Courant Soutenu Familier	+

VI.4.2.3. L'analyse de la progression thématique :



VI.4.2.4. Commentaire :

Ce texte présente le résumé du distributionnalisme. Nous observons que l'apprenant a pu donner un résumé clair et laconique. Au niveau de la progression thématique, le recours à la progression thématique est varié. Nous remarquons l'emploi de la progression thématique à thème linéaire (thème1, thème2, thème3). Puis la progression à thème constant (thème1, thème4), (thème5, thème6).

L'utilisation de substituts lexicaux est évidente dans le texte, par exemple : (cette dernière, ce courant,) ainsi que le recours à la reformulation montre que l'apprenant possède la fluidité en expression. Les phrases complexes sont aussi fréquentes. Le lexique employé clairement montre que l'apprenant maîtrise un lexique thématique relatif au thème sélectionné. L'emploi de lexique appartenant au registre soutenu montre la maîtrise d'un certain niveau de langue soutenue. Pour les composantes de la compétence de communication, l'existence des indices qui marquent la présence d'une compétence de communication est flagrante. Elle se manifeste d'abord par le choix d'un lexique approprié, la maîtrise de l'orthographe, de la composante grammaticale, de la composante sémantique, ce qui peut confirmer et justifier la rédaction d'un texte de qualité.

Comme nous avons avancé dans la partie théorique, un texte de qualité correspond à la bonne qualité globale de l'écrit.

VI.4.3. Corpus 3

Texte 3 :

La théorie générative et transformationnelle a profondément marqué la linguistique dans le monde entier, cette théorie n'a cessé d'évoluer depuis des débuts. Après nos longues

recherches sur ce thème reposant sur les informations celles des experts linguistique, on réalise que cette grammaire reste indissolublement associé à son fondateur « Noom Chomsky» qui a élaboré une théorie qui puisse mieux correspondre au fonctionnement du langue. Nous avons ainsi pu comprendre qu'il est nécessaire de distinguer le savoir linguistique de son utilisation dans les performances des locuteurs.

VI.4.3.1. La grille de Tagliante.

Indicateurs	Echelles d'appréciation	Le résumé texte 3
Respect de la consigne	Conforme Non conforme	+
Performance globale	Satisfaisant Non Satisfaisant	+
Structuration	Bien structuré Moins structuré	+
Pertinence de résumé	Pertinent Moins pertinent	+
Morphosyntaxe temps et structure	Maîtrise Manque de maîtrise	+
Phrase complexes	Utilisées Non utilisées	+
Lexique approprié	Existe N'existe pas	+
Reformuler	Satisfaisant Mois satisfaisant	+

Donner son point de vue	Clair Ambigu	+
--------------------------------	-----------------	---

VI.4.3.2. Les composante d'une compétence communicative

Indicateurs	Echelles d'appréciation	Le résumé texte 3
La composante lexicale	Fréquente Faible	+
La composante grammaticale	Maîtrisée Non maîtrisée	+
La compétence sémantique	Adéquat Non adéquat	+
La compétence orthographique	Fort Faible	+
La compétence sociolinguistique	Existe N'existe	+
La compétence pragmatique	Courant Soutenu Familier	+

VI.4.3.3. L'analyse de la progression thématique

Thème 1 : La théorie générative	—————>	Rhème: son rapport avec la linguistique
Thème 2 : Cette théorie	—————>	Rhème 2 : son évolution
Thème 3 : Des recherches	—————>	Rhème 3 : le fondateur de cette grammaire
Thème 4 : Le fondateur de cette grammaire	—————>	Rhème 4: le fonctionnement de la théorie
(qui)		Avec le langage
Thème 5 : Nous	—————>	Rhème 5 : la distinction entre savoir
linguistique et performance		

VI.4.3.4. Commentaire :

L'apprenant paraît maîtriser la technique du résumé. Il emploie des synthèses après des lectures effectuées. Le recours à des types variés de progression thématique est fréquent : nous trouvons la progression à thème linéaire mais aussi la progression à thème constant. L'apprenant semble maîtriser les outils linguistiques qui assurent la continuité thématique du texte comme par exemple : - le pronom relatif « qui »

-La reprise par l'utilisation de l'adjectif « cette » (adjectif démonstratif).

Ces éléments anaphoriques sont le pivot de la continuité thématique du texte rédigé. Ils peuvent aussi donner un aperçu sur la maîtrise de la compétence grammaticale. Concernant les échelles d'appréciations repérées, le résumé correspond bien à ces échelles sélectionnées selon la grille de C.Tagliante. Le résumé est conforme à la consigne exigée. Le temps utilisé est généralement le présent de l'indicatif comme par exemple : on réalise,est

Nous trouvons ainsi une variété de temps utilisés comme le passé composé : a cessé, a marqué....etc. Les phrases complexes sont aussi employées . Pour le lexique, l'emploi d'un lexique approprié décèle la maîtrise du lexique. Ce qui attire notre attention, c'est la capacité de l'étudiant à reformuler des phrases pour bien expliquer des thèmes variés. Finalement, d'après le résumé global, nous constatons que l'apprenant a pu donner son point de vue d'une façon fluide, ce qui confirme que cet étudiant possède des capacités claires de rédaction.

En ce qui concerne les composantes d'une compétence communicative, l'apprenant a un niveau adéquat pour la maîtrise de ces composantes variées comme le montre le tableau ci-dessus.

VI.4.4. Corpus 4

Texte 4 : La linguistique énonciative.

Il faut savoir que la linguistique regroupe un certain nombre d'écoles qui ont toutes en commun d'avoir le langage comme objet d'étude mais qui n'abordent pas forcément les problèmes du même point de vue.

Les linguistiques internes sont des disciplines autonome. On y trouve les linguistiques structurales...etc, et les linguistiques énonciatives qui en découlent. Certaines de ces dernières, comme celle de Culioli, se considèrent comme post structurales.

Alors, les linguistiques énonciatives apparaissent en 1956 avec « la nature des pré-noms » de Beneveniste et n'ont cessé d'évoluer depuis. Elles ont pour fondement commun une critique de la linguistique de la langue et une volonté d'étudier les faits de parole : la production des énoncés par les locuteurs dans la réalité de la communication.

Notion de la linguistique énonciative.

Il s'agit d'un groupe d'école de linguistique étudiant le langage tel que mis en situation par l'activité d'un énonciateur. Elle postule et ne renie pas le structuralisme. Elle en hérite, avec l'énonciation, c'est la langue dans son utilisation qui est étudiée et non la langue comme une langue morte.

Les grands noms de la linguistique énonciative : Beneveniste, Ducrot, Culioli.

VI.4.4.1.. La grille de Tagliante.

Indicateurs	Echelles d'appréciation	Le résumé 4
Respect de la consigne	Conforme Non conforme	+
Performance globale	Satisfaisant Non Satisfaisant	+
Structuration	Bien structuré Moins structuré	+

Pertinence de résumé	Pertinent Moins pertinent	+
Morphosyntaxe temps et structure	Maîtrise Manque de maîtrise	+
Phase complexes	Utilisées Non utilisées	+
Lexique approprié	Existe N'existe pas	+
Reformuler	Satisfaisant Moins satisfaisant	+
Donner son point de vue	Clair Ambigu	+

VI.4.4.2. Les composante d'une compétence communicative

Les composantes	Les indicateurs	Le résumé texte 4
La composante lexicale	Fréquente Faible	+
La composante grammaticale	Maîtrisée Non maîtrisée	+
La compétence sémantique	Adéquat Non adéquat	+

La compétence orthographique	Fort Faible	+
La compétence sociolinguistique	Existe N'existe	+

VI.3.4.3. L'analyse de la progression thématique :

Thème 1 : La linguistique → Rhème: comprend les écoles

Thème 2 : Les écoles → Rhème 2 : leurs objets d'étude

Thème 3 : Les linguistiques → Rhème 3 : leur autonomie

Thème 4 : On → Rhème 4: le fonctionnement de la théorie

Thème 5 : Linguistiques énonciatives → Rhème 5 : linguistique de Culioli

Thème 6 : Linguistiques énonciatives → Rhème 6 : la date de parution

Thème 7 : Linguistiques énonciatives → Rhème 7 : leur point commun

[elle]

Thème 8 : Linguistiques énonciatives → Rhème 8 : définition

Thème 9 : Elle → Rhème 9 : son postulat

Thème 10 : Elle → Rhème 10 : son champ d'étude

Thème 11: Les grands noms → Rhème 11 : des exemples de la linguistique.

VI.3.4.4. Commentaire :

Le type de progression varie entre la progression à thème linéaire et la progression à thème constant. Cependant, il y a une rupture thématique à la fin du texte où il n'y a pas de place à un substitut lexical ou grammatical pour marquer la continuité des idées du texte. Nous signalons une hachure à la fin du texte.

Au début, le texte est riche en substituts lexicaux et grammaticaux. Les phrases des deux textes sont enchaînées entre elles, ce qui explique une maturité syntaxique chez l'étudiant.

Concernant la progression thématique dans les deux textes, une variété thématique est évidente à travers l'utilisation du pronom relatif « qui », de substituts lexicaux comme par exemple : certaines, ...etc

Le schéma de progression thématique fréquent est celui de type linéaire .

VI .4.5. Corpus 5

Texte"5":

La grammaire générative et transformationnelle est une théorie syntaxique s'inscrivent dans le courant de la linguistique générative, elle s'est développée depuis 1987 sous l'impulsion de NaomChomeskey. Selon cette théorie linguistique un ensemble de règles grammaticales permettent de générer toutes les phrases de la langue et par extension qu'il existe des règles communes à toutes langues.

Le but de cette théorie était d'effacer le classement des structures, en procédant pas à pas, séparant et classifiant les mots suivants une « spéculation empiriste » comme le Chomeskey.

La grammaire générative vise a rendre compte de la créativité du langage qui permet à un individu de comprendre et de produire des phrases qu'il n'a jamais entendue.

La grammaire générative propose une explication pour l'ambiguïté, elle distingue structure de surface et structure profond.

Toutes les phrases ont une structure profonde et une structure de surface.

La structure de la surface est la manière dont la phrase doit être dit ou écrit.

En Bref : la structure profonde est abstraite, la structure de surface est en béton, il est une réalité physique.

Chomsky nous a fait considérer la langue comme un être vivant qui grandit et se développe avec utilisation gratuite du peuple.

La compétence de l'être humain d'utiliser un langage pour se développer est une axiane indiscutable après chomsky.

Tous les hommes ont la possibilité de créer un nombre illimité de message avec votre propre langue.

La GGT de Chomeskey représente une amélioration de doctrine de Saussure.

VI.4.5.1. La grille de Tagliante.

	Echelles d'appréciation.	Texte
Respect de la consigne	Conforme non conforme	+
Performance globale	Satisfaisant non satisfaisant	+
Structuration	Bien structuré moins structuré	+
Pertinence de résumé	Pertinent non pertinent	+
Morphosyntaxe : temps, structure	Maîtrise manque de maîtrise	+
Phrases complexes	Utilisées Inutilisées	+
Lexique approprié	Existe Inadéquat	+
Reformuler	Satisfaisant moins satisfaisant	+
Donner son point de vue	Clair ambigu	Clair

VI.4.5.2. Les composantes de la compétence communicative :

Echelle d'appréciation

La composante Lexicale	Fréquente + Faible
La composante grammatical e	Maîtrisée + Non maîtrisée
La compétence Sémantique	Adéquat + Non adéquat
La compétence Orthographique	Fort + Faible
La compétence socio- linguistique	Existe + N'existe pas.
La compétence Pragmatique	Courant + Soutenu

VI.4.5.3. L'analyse thématique :

Thème1 : la grammaire générative et transformationnelle —————> Rhème1 : théorie syntaxique.

Thème2 : cette théorie —————> Rhème2 : s'inscrit dans la linguistique générative .

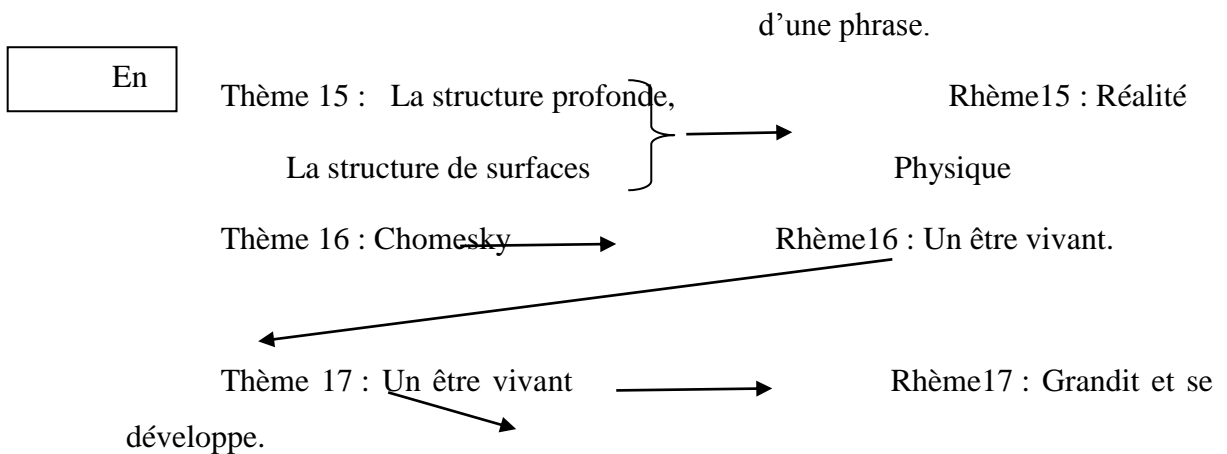
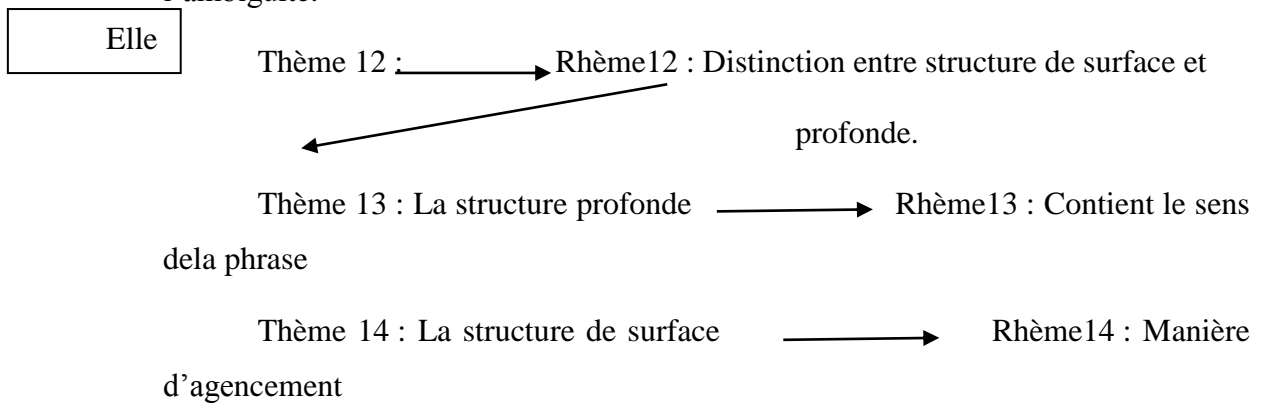
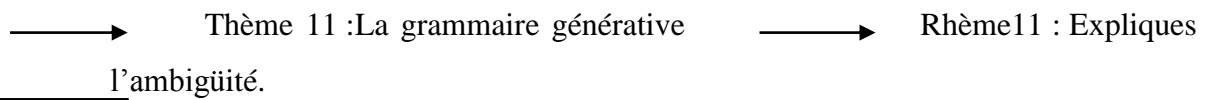
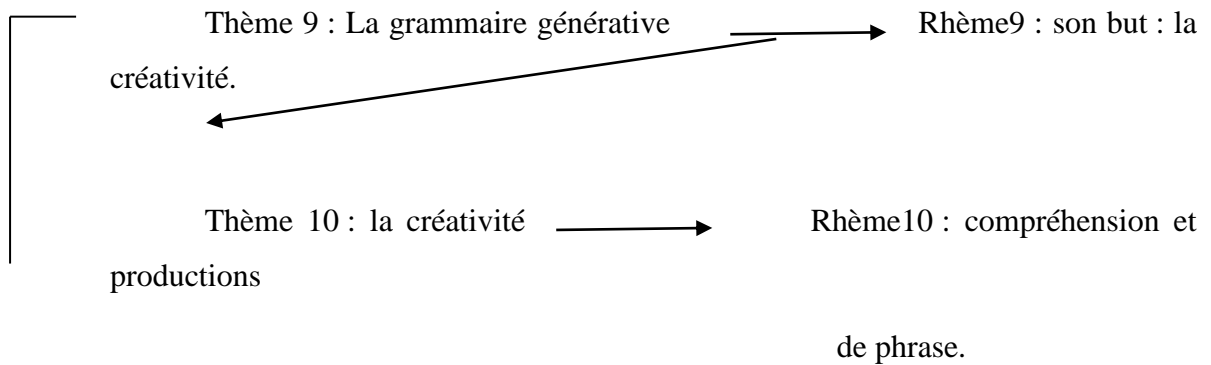
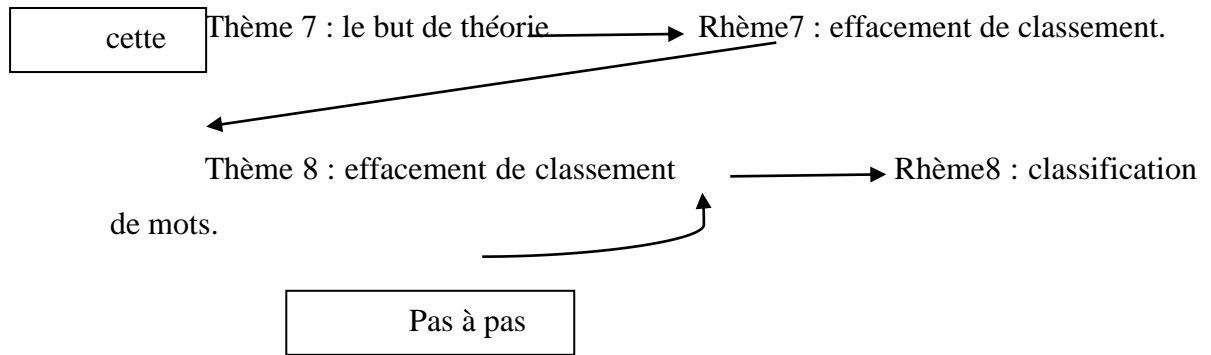
Thème 3 : Elle —————> Rhème3 : son développement depuis 1987.

Thème 4 : Cette théorie —————> Rhème4 : ensemble de règles grammaticale.

Thème 5 : ensemble de règles grammaticales —————> Rhème5 : générer toutes les phrase de langue

Thème 6 : il ya par —————> Rhème6 : des règles communes

A toutes les langues



Thème18 : La compétence de l'être humain → Rhème18 : ambiguïté du rhème ?

Thème 19 : Tous les hommes → Rhème19 : Possibilité de création de message.

Thème 20 : La GGT → Rhème20 : amélioration de doctrine de Saussure.

VI.4.5.4. Commentaire :

En observant la grille confectionnée et remplie à partir du texte présenté, et qui est celle de Christine Taghiane, nous trouvons que l'apprenant a respecté la consigne donnée et ce, à travers la rédaction de résumé de discours scientifique élaborée après une recherche documentaire qui a duré un certain moment. Si nous lisons le texte, il nous semble que l'apprenant possède une performance globale qui reflète un contenu correspondant à la consigne proposée. Pour la structuration du texte, il semble à travers la lecture du texte qu'un plan a été établi pour rédiger à bon escient le texte présenté. Il est donc indispensable de confirmer que le texte est bien structuré. Ceci se manifeste explicitement par des idées ordonnées là où l'étudiant a eu recours à des connecteurs logiques comme : En bref, pas à pas... etc. voire, un enchaînement apparaît via les phrases qui présentent une succession par la reprise de thèmes différents allant d'une phrase à une autre phrase : par exemple :

1)- La grammaire générative et transformationnelle est une théorie syntaxique s'inscrivant dans le courant de la linguistique générative.

2)- Elle s'est développée depuis 1987.

Nous observons dans ces phrases, l'enchaînement réalisé par la reprise du terme « théorie » en utilisant le pronom personnel « elle ».

La pertinence du résumé se voit clairement à travers les thèmes diversifiés qui permettent d'expliquer la notion de la théorie générative et transformationnelle de la grammaire.

Concernant la morphosyntaxe ; l'apprenant a montré sa vigilance et son maniement de la langue en recourant au présent de l'indicatif comme dans les verbes : est, permet, a, propos, ...etc. Cela ne veut nulle part dire qu'il n'a pas utilisé d'autres temps là où il faut comme par exemple : s'est développé, a fait, était.

Nous trouvons logique l'emploi du passé composé et de l'imparfait qui jouent un rôle primordial dans la concordance des temps. Si nous parcourons le texte, nous réalisons l'emploi de phrases complexes de différentes versions par exemple : Les phrases contenant un pronom relatif :

-La grammaire générative visent à rendre compte de la créativité du langage qui permet à un individu de comprendre.

-Produire des phrases qu'il n'a jamais entendues.

En outre, l'apprenant a utilisé des phrases complexes enchainées par le recours au gérondif comme dans l'exemple :

-La grammaire générative et transformationnelle est une théorie syntaxique s'inscrivant dans le courant de la linguistique générative.

La liste des phrases complexes est vaste, il suffit de revoir le texte pour s'assurer de l'emploi des phrases complexes.

Le recours aux phrases complexes justifie la maturité syntaxique chez cet étudiant.

Le lexique employé est aussi adéquat au thème global proposé. Cela prouve que la fluidité dans l'emploi d'un lexique approprié relevant de la grammaire générative reflète l'efficacité de la lecture thématique proposée aux apprenants, approche dont nous voyons l'utilité flagrante en demandant d'effectuer une lecture documentaire avant de rédiger le texte.

En parlant de la reformulation comme procédé d'explication, l'apprenant a pu effectuer une certaine reformulation comme dans l'exemple de la phrase : En Bref, la structure profonde est abstraite, la structure de surface est en béton, il est une réalité physique.

Cette phrase est une reformulation des phrases :

-La structure profonde contient le sens de la phrase.

-La structure de la surface est la manière dont la phrase doit être dite ou écrite.

En plus, dans la même phrase écrite précédemment, nous avons une reformulation pour le groupe est en béton —> une réalité physique.

Pour le point de vue personnel de l'apprenant sur le thème, nous le trouvons exprimé dans la phrase qui suit mais implicitement : Chomsky nous a fait considérer la langue comme un être vivant. Le lecteur du texte peut comprendre qu'il s'agit d'un point de vue reformulé par le rédacteur.

Revenons aux erreurs morphosyntaxiques ; nous en relevons quelques unes dans : tous les hommes ont la possibilité de créer un nombre illimité de message avec votre propre langue. La rectification serait : « leur » au lieu de « votre ».

La compétence de l'être humain d'utiliser un langage pour se développer est après Chomsky.

Dans cette phrase, l'apprenant devrait utiliser le terme 'd'après' qui n'a pas le même sens que ; après.

Nous relevons aussi quelques fautes d'orthographe dans :

-qui permet a un individu, qui devrait être « à » : préposition . Des erreurs aussi d'accord entre le nom et l'adjectif nous interpellent dans l'exemple : la structure profond. Qui devrait être « profonde ».

Nous avons affaire à une ambiguïté de sens dans l'exemple : comme le Chomesky.

Qui devrait être : comme le propose Chomeskey.

Malgré ces erreurs qui ne sont pas nombreuses, l'apprenant semble avoir une compétence à rédiger un résumé d'un discours spécialisé sur la grammaire générative et transformationnelle.

Nous allons examiner en deuxième lieu les composantes de la compétence communicative à travers le texte d'après les échelles d'appréciation établies par les chercheurs.

Commençons par la composante lexicale, Nous constatons que le lexique utilisé s'inscrit dans un fil conducteur où le champ lexical dominant est celui de la linguistique. Nous trouvons un vocabulaire du discours spécialisé comme : syntaxique, générative, linguistique, structures, structure profonde, structure de surface, doctrine. Cela prouve que lire dans un même thème global peut aider à rédiger avec fluidité, ce qui appuie notre hypothèse avancée en la matière.

Concernant la composante grammaticale, nous réalisons une maîtrise de cette composante malgré quelques défaillances.

Pour la composante sémantique, elle est bien adéquate à un contexte spécialisé. Les phrases s'enchainent dans une logique de relations sémantiques assurées par les relations logiques : par exemples : -La reprise grammaticale comme dans l'exemple : cette théorie, elle... etc.

Pour la composante orthographique, nous apercevons quelques erreurs orthographiques comme nous l'avons signalé au début de notre analyse.

Pour la composante socio-linguistique, elle a été définie comme :

« La compétence sociolinguistique revoie aux paramètres socio-culturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre

générations, sexes, statuts, groupe sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté). La composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de culture différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes ».¹

De cette citation, nous saisissons que la composante socio-linguistique renferme des paramètres liés aux normes socio-culturelles citées dans la citation. Si nous appliquons cette définition sur le texte, nous trouvons que le rédacteur par son emploi d'un jargon scientifique, il s'adresse à une classe de société cultivée ayant déjà des connaissances dans le thème traité.

Enfin la composante ou compétence pragmatique qui se définit comme :

« renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation ».^(2analyse de ressources FLE et FOS)

En examinant le texte, le rédacteur a pris le souci d'adapter son discours le maximum qu'il puisse à ses pareils collègues de classe. Ceci paraît via l'organisation du discours en commençant par la présentation de la grammaire générative et transformationnelle puis, en exposant les autres idées directrices qui touchent aux détails de cette théorie linguistique présentée par exemples : son but, ses composantes, et en utilisant des termes scientifiques accessibles aux autres étudiants car ce résumé effectué après une recherche documentaire vise d'abord à expliquer une théorie linguistique.

Donc, dans un autre côté, le scripteur a réussi à adapter son discours à ses camarades de classe. Globalement, la vérification des composantes de la compétence de communication a trouvé son écho quand la totalité des composantes sont satisfaisantes.

Nous allons dans ce qui suit suivre l'analyse thématique en examinant les différentes relations thématiques qui se tissent dans le résumé rédigé.

¹Cadre européen de référence, Paris : Didier, 2001.

² [https:// delkassas. Wordpress. Com/ activite/ cercl\).](https://delkassas.wordpress.com/activite/cercl/)

Nous observons qu'au début, l'apprenant a eu recours à une progression thématique de type constant du 1^{er} thème jusqu'au troisième thème, ensuite, un nouveau paragraphe commence en utilisant un autre détail qui implique une précision sur la théorie de la grammaire générative et c'est le début du quatrième thème.

Il y a une reprise de la progression linéaire. Nous remarquons le choix de la locution « par extension » pour garder le lien entre le groupe thématique avancé et ce qui vient après. Puis, à partir du thème six jusqu'au thème sept, nous trouvons une progression thématique de type linéaire. Aussi, dès le thème 7 sept, commence une progression à thème constant marquée par la flèche et ce, jusqu'au thème neuf puis une progression à thème constant jusqu'au thème 10. Dès le thème numéro onze jusqu'au thème numéro treize, il y'a une progression de type linéaire. Dès le thème numéro treize jusqu'au thème numéro seize, il existe un schéma de progression à thème constant. Dès le thème seize au thème dix-sept un schéma de progression thématique s'alterne avec le précédent schéma. Le reste du texte comporte un schéma de progression à thème linéaire.

Si nous tenons compte du nombre de schémas de progression thématique utilisé, Nous trouvons un total de dix schémas de progression thématique utilisés dans le texte. Nous les présentons ainsi :

Le schéma de progression linéaire : « 6 » sur « 10 ».

Le schéma de progression à thème constant : « 3 » sur « 10 ».

Le schéma de progression à thèmes dévirés : « 1 » sur « 10 ».

Ce que nous déduisons, c'est que l'étudiant emploie un discours explicatif tout au long de son texte ce qui justifie qu'il veut expliquer ce qu'il a trouvé comme informations en essayant le maximum de résumer les informations qu'il a eues lors de son travail de recherche.

Arriver à faire progresser son texte montre d'abord l'utilité de rédiger un texte après plusieurs lectures portant sur le même thème du moment où nous avons constaté l'utilisation du lexique à bon escient.

En second lieu, cette méthode de lecture thématique documentaire est efficace pour faire progresser son texte puisque, il suffit pour l'étudiant de mettre en ordre les informations selon des schémas de progression thématique dont la présentation l'aide beaucoup dans la mise en texte de son propre produit écrit.

VI.4.6. Corpus 6

Texte "6 " : la grammaire générative :

Grammaire formelle destinée à rendre compte du savoir linguistique des locuteurs par sa capacité à énumérer l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue au moyen d'un ensemble fini de règle.

La grammaire générative est une théorie linguistique formulée vers 1960 par Noam Chomsky et ses élèves.

Le point de départ est une critique du modèle distributionnaliste. Celui-ci, en effet partant de la description d'un corpus fini était incapable de rendre compte du fait qu'un sujet parlant peut à partir du nombre fini des mots de la langue et d'un nombre limité de règle produire ou générer un nombre infini de phrases inédites.

D'autre part, l'analyse distributionnelle ne pouvait rendre compte d'un certain nombre de faits syntaxiques : deux phrases identiques formellement peuvent avoir des structures différentes ('il a été retrouvé par son frère/ par hasard), deux phrases différentes formellement peuvent être de structure identique (la phrases active/ passive). Une phrases peut être ambiguë sur le plan syntaxique :

Il croit son fils malade (Il croit son fils/ il croit malade).

Une grammaire générative est formée de trois parties (composantes) :

Une composante centrale, la syntaxe, et deux composantes interprétatives.

La phonologie et la sémantique. La composante syntaxique, système de règle définissant les phrases permises dans la langue est elle-même constituée de deux parties : la base qui définit les structures fondamentales, et les transformations qui permettent de passer des structures profondes aux structures de surface des phrases sans altérer l'interprétation sémantique faite au niveau profond.

VI.4.6.1 La grille de Tagliante.

Indicateurs	Echelles d'appréciation	Texte
Respect de la Consigne	Conforme non conforme	+
Performance Globale	Satisfaisant Non-satisfaisant	+

Structuration	Bien structuré Moins structuré	+
Pertinence de résumé	Pertinent Non pertinent	+
Morphosyntaxe Temps, structure	Maîtrise Manque de maîtrise	+
Phrases complexes	Utilisées Inutilisées	+
Lexique approprié	Existe Inadéquat	+
Reformuler	Satisfaisant Moins satisfaisant	+
Donner son point de vue	Clair Ambigu	+

VI.4.6.2. Les composantes de la compétence communicative :

	Echelles d'appréciation
La composante Lexicale	Fréquente + faible.
La composante grammaticale	Maîtrisée + Non maîtrisée
La compétence	Adéquat +

sémantique	Non adéquat
orthographique	Fort + Faible
La compétence Socio-linguistique	Existe + N'existe pas.
La compétence pragmatique	Courant + Soutenu
Lexique approprié	Existe Inadéquat
orthographique	

VI.4.6.3. L'analyse thématique :

Thème1 : la grammaire formelle —————▶Rhème1 : son but :



Thème2 : rendre compte du savoir théorie —————▶Rhème2 :Enumération de phrases

Linguistique d'une langue



Thème 3 : —————▶Rhème3 : Enumération par les règles

Grammaticales.

Thème 4 : la grammaire générative —————▶Rhème4 : théorie linguistique

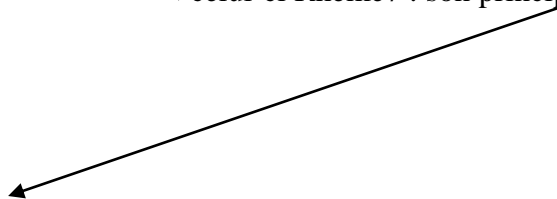


Thème 5 : cette théorie —————▶Rhème5 : formulée par Comeskey en 1960.



Thème 6 : —————▶Rhème6 : l'origine de la théorie (le distributionnalisme)

Thème 7 : —————▶celui-ci Rhème7 : son principe (décrit un corpus).



Thème 8 : critique du modèle distributionnel Rhème8 → : le distributionnalisme
Ignore la génération de phrases par un nombre fini de règles.

Thème 9: le distributionnalisme → Rhème9 : son incapacité
De rendre compte de
Faits syntaxiques..

Thème 10 : → Rhème10 : illustration par des exemples.
(la variété de structure pour une seule phrase).

Thème 11 :deux phrases différentes → Rhème11 : avoir la même structure.

Thème 12 : une phrase Rhème12 : → peut être ambiguë syntaxiquement
↓

Thème 13 : → Rhème13 : illustration par des exemples.

Thème 14 : une grammaire de ces composantes → Rhème14 : ses composantes

En bref Thème 15 énumération de ces composantes ; → Rhème15 : la syntaxe
Rhème16 : la phonologie
Rhème17 : la sémantique

Thème 16 :La syntaxe → Rhème16 : définition de syntaxe (règle et langue)

Thème 17 : la langue → Rhème17 : ses composante : structures et
.transformations.

Thème18: Les transformations → Rhème18 : son intérêt :
qui « passer de structure Profonde à la structure De surface. »

VI.4.6.3. Commentaire :

Nous allons dans ce qui suit, analyser les résultats obtenus selon les trois axes auxquels nous avons fait référence. Au début de notre analyse, nous examinons la grille proposée par Tagliante dans le cadre d'une évaluation des paramètres existants ou non dans un résumé. Nous avons jugé utile cette grille dans l'évaluation d'une production écrite en FLE.

Commençons par le premier indicateur, celui du respect de la consigne de rédaction, nous trouvons qu'il y a un respect de la consigne tout au long du texte parce que globalement l'apprenant a pu donner un résumé conforme. Cela montre la compréhension de l'apprenant à la consigne du travail demandé.

Pour le deuxième critère qui est la performance globale du produit, nous le trouvons à la limite satisfaisant parce qu'il y a un texte structuré, lisible encore riche en informations.

Pour la structuration qui représente le troisième critère dans la grille proposée, nous pouvons dire que ce paramètre touche plus à : « *La disposition des paragraphes, Les connecteurs logiques, les éléments de transition* ». ³

Mais nous pouvons aussi signaler que le plan du texte est un élément essentiel pour parler de la structure du texte, sans oublier les types de structures textuelles qui ont été classifiées par Michelles Charolles. Nous nous intéressons dans notre analyse aux trois paramètres déjà cités. Donc, en observant la disposition du texte en paragraphes, nous trouvons que le texte est disposé en quatre paragraphes séparés par des alinéas, commençant par une majuscule.

Pour l'emploi de connecteurs logiques, l'apprenant les utilise rarement, sur tout le texte, nous trouvons : d'autre part, en effet.

Nous observons également que les paragraphes sont séparés pourtant le lien logique entre eux n'est pas explicite c'est pourquoi, nous repérons une difficulté à utiliser les éléments de transition d'un paragraphe à l'autre.

Cela montre le manque inscrit dans ce sens où une pratique et un entraînement sur ces points demeure urgent. Il faut ajouter que la structuration renferme aussi la présence d'un plan. Dans le texte rédigé, nous constatons l'existence d'un plan suivi pour ordonnancer les informations trouvées. L'apprenant a commencé par montrer le but de la grammaire générative ensuite, il a présenté le distributionnalisme en l'illustrant par des exemples. Finalement, il a expliqué les composantes de cette grammaire. Le plan suivi est logique dans

³www.cap –concours. Fr/ administratif/ préparation- aux épreuves/ méthodologie/ repérer- la structure du texte- S-Fra 24.

son contenu ou encore dans son ordre établi. Pour la composante : pertinence de résumé, nous constatons le choix des informations essentielles qui clarifient la notion de grammaire générative . Nous évaluons la pertinence aussi du texte rédigé à travers la clarté des noms présentés, mais également, le résumé pour être pertinent, il devait contenir les mots clés et les concepts de base comme l'affirme des chercheurs en la matière :

*« *Le résumé ne doit contenir que des informations suffisantes pour permettre aux chercheurs d'évaluer la pertinence de l'article. *Le résumé doit contenir tous les mots- clés et les concepts importants »(1).*

Pour les mots clés : nous trouvons : grammaire générative, distributionnalisme, langue, capacité, les trois composantes. Mais nous inscrivons un manque au niveau de l'explication de toutes ces composantes par exemple : L'explication du mot phonologie et sémantique.

Nous allons traverser un autre volet qui est la morphosyntaxe.⁴ Avant de commencer à analyser le corpus, nous préférons présenter une définition de la morphosyntaxe comme l'a définie Christophe Parisse en 2009 dans son article, la morphosyntaxe : qu'est ce qu'est ?

« Elle porte aussi bien sur les formes des mots, flexions régulières irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc), du verbe (pronoms, etc), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin, l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase. ».

Dans la langue française, l'auteur distingue quatre niveaux de morphosyntaxe à « savoir lexical (racine des mots), flexionnel (terminaison de mots), contextuel (marqueurs syntaxique ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé, et positionnel (organisation des mots ou groupe de mots présentant une certaine flexibilité. « .⁵(Ibid, P2).

Il est donc nécessaire de prendre en charge les quatre niveaux cités par ce chercheur.

⁴www.Rilm.org, comment écrire un résumé, 25/10/2016.

⁵Christophe Parisse, la morphosyntaxe : qu'est ce qu'est – application au cas de la langue française, Ed. ortho, 2009/
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00495629>.

En examinant la copie de l'apprenant, nous n'allons pas prendre le critère, « étymologie des mots » car il ne s'agit pas d'une étude étymologique mais, il nous suffit les trois critères présentés par l'auteur à savoir :

- 1)-Terminaisons des mots.
- 2)- Marqueurs syntaxiques nécessaires.
- 3)- L'ordre des éléments dans les phrases.

*Pour les terminaisons, nous relevons quelques erreurs :

-des lecteur —————> des lecteurs

- de règles —————> de règles.

-système de regle —————> règles.

Concernant les marqueurs syntaxiques nécessaires, l'apprenant a oublié d'utiliser : « D'une part » car il y a dans le texte « d'autre part » en l'absence de la première locution. L'introducteur n'a pas employé aussi l'expression « c'est une » au début du texte , ce que nous trouvons nécessaire à la compréhension de la phrase.

Pour l'ordre des éléments dans les phrases du texte, nous trouvons que l'apprenant a pu établir et suivre l'ordre normal des éléments tout au long du texte.

Nous ajoutons à cela, la concordance des temps utilisés, une variété de temps est employée dans le respect de leur concordance par exemple : est, était, peut, pouvait, est formée, définitetc.

Nous passons au sixième critère établi par Tagliante qui est celui de l'emploi de phrases complexes. En parcourant le texte, nous réalisons l'utilisation de phrases complexes par exemple :

-Le premier paragraphe : « grammaire.....règle » : trois phrases sont enchainées pour formuler des phrases complexes par le biais de :

-L'emploi d'un passif dans la première phrase :

« ...destiné....par sa capacité ».

-L'emploi d'un articulateur logique qui est « au moyen » pour lier la première phrase à la deuxième dans le même paragraphe.

-L'emploi du gérondif dans la phrase :

« Celui-ci, en effet, partant de la description d'un corpus fini était incapable... ».

Il est donc indispensable de citer quelques phrases complexes mais, pour des raisons d'avoir le texte en main nous n'allons pas les citer toutes, sinon cela sera une répétition du texte entier. Pour aborder le lexique utilisé, il suffit de jeter un coup d'œil sur le texte pour que nous nous imprégnions d'un lexique appartenant à un champ lexical large, celui de la grammaire. Il est notamment nécessaire de montrer l'efficacité de se situer dans une recherche thématique répondant à un thème global pour faciliter l'emploi du lexique approprié au thème présenté comme nous le constatons dans le résumé rédigé : linguistique, locuteur, capacité, grammaticales...etc.

En plus de cela, nous examinons les critères du point de vue dans le texte rédigé. Nous trouvons que l'apprenant n'a pu donner son propre point de vue même s'il a pu nous expliquer clairement la notion d'une grammaire générative.

Nous passons maintenant aux différentes composantes de la compétence de communication.

D'abord, la composante lexicale est fréquente et s'inscrit dans le champ linguistique de la grammaire générative. Pour la composante grammaticale qui renvoie selon les chercheurs aux règles grammaticales bien utilisées dans un contexte donné, nous constatons d'après la grille que nous avons détaillée, celle de Tagliante, que le respect des règles grammaticales fait partie du travail du résumé rédigé par l'apprenant. La composante sémantique est à la limite adéquate par rapport au thème global présenté. Cela est évident à travers les phrases acceptables sémantiquement et qui constituent un tissu sémantique apparaissant via les relations sémantiques entre les phrases.

Pour la composante orthographique, nous relevons quelques erreurs d'orthographe que nous allons citer plus tard sans toucher au sens global du texte : Ces erreurs peuvent être dues à un oubli ou à des erreurs d'inattention :

*règle —————> règle.

*generative —————> générative.

*a partir —————> à.

La composante sociolinguistique se manifeste à travers le lexique choisi où l'apprenant s'adresse à ces pairs ayant des prérequis dans le domaine ou le thème traité. Prenons par exemple : l'emploi de la définition de la grammaire générative.

*L'utilisation d'exemples de phrases pour expliquer : « Il a été retrouvé par son frère (par hasard) ». Cela montre que l'étudiant prend en considération le statut de son interlocuteur qui est le « lecteur » soit disant un apprenant ou un enseignant. Finalement, la composante

pragmatique s'avère à travers la structuration du résumé selon l'importance des points abordés. Aussi, elle est flagrante à travers l'illustration de l'apprenant de certains points par des exemples clairs.

Nous entamons maintenant l'analyse de la progression thématique via les schémas confectionnés en lisant le texte. Dans le premier paragraphe du texte, l'apprenant a utilisé un schéma de progression à thème linéaire du thème numéro un jusqu'au thème numéro trois. Les thèmes quatre et cinq s'intègrent dans un schéma de progression à thème constant, là où l'apprenant explique la définition de la grammaire générative.

Entre le thème cinq et le thème six, nous avons affaire à une progression à thèmes dérivés là où le thème cinq génère des sous thèmes (six). Du thème six jusqu'au thème onze, nous constatons un schéma de progression à thème linéaire.

Le début d'un nouveau paragraphe avec le thème douze fait naître un schéma de progression thématique à thèmes dérivés jusqu'au thème treize. Dès le quatorzième thème jusqu'au thème dix-huit, l'emploi du schéma de progression à thème linéaire semble flagrant, toute fois pour le thème numéro quinze, nous y trouvons trois divers rhèmes. Ce qui génère un schéma de progression thématique à rhèmes éclatés. Si nous tenons compte du nombre de schémas de progression thématique employés dans le texte nous trouvons:

Le schéma à thème constant:00

Le schéma à thème linéaire: quatre schémas.

Le schéma à thème dérivés: "2" deux schémas.

Le schéma à rhème dérivés: "1" schéma.

Généralement, l'apprenant a pu faire progresser son texte en employant des schémas de progression thématique. Pour garder le lien entre ces divers schémas, différents procédés ont été utilisés comme la reprise par les substituts lexicaux et grammaticaux comme: celui-ci, cette théorie, sa capacité, l'analyse distributionnelle...etc.

Pour conclure, nous pouvons avancer que la fluidité constatée dans l'ordre des idées du texte ainsi que la simplicité du discours spécialisé reflète la capacité de l'apprenant à rédiger couramment un résumé sur un thème global, celui de la grammaire générative. D'après le nombre de schémas de progression thématique employés, le schéma à thème linéaire représente quatre sur dix du nombre total, ce qui justifie que l'apprenant présente un discours explicatif.

Le recours au nombre de 10 schémas de progression thématique prouve la capacité de l'apprenant à faire progresser son texte par l'apport de nouvelles informations. Ainsi, les

phrases enchainées du texte, sont rédigées avec une succession d' informations présentées selon un ordre établi par cet apprenant. Il est important donc, de signaler que la rédaction d'un discours spécialisé favorise un développement de l'information parce qu'une grande attention est portée sur l'apport de nouvelles informations.

VI.4.7. Corpus 7

Texte "7":

Il faut savoir que la linguistique regroupe un certain nombre d'écoles qui ont toutes en commun d'avoir le langage comme objet d'étude mais qui n'abordent pas forcément les problèmes du même point de vue.

Les linguistiques internes sont des disciplines autonomes. On y trouve les linguistiques structurales proprement dites (fonctionnalisme, distributionalisme, psychosystématique). Et on peut faire l'analyse d'une école ling qui est le distributionalisme, cette école est un grand courant de linguistiques selon leur distribution dans la phrase et selon leur mouvement. Cette théorie apparaît aux États-Unis vers 1920, L. Bloom Field et Harris furent les principaux théoriciens de l'école américaine distributionalisme cette théorie apparaît au moment où l'œuvre de Saussure commence à peine à être connue en Europe. On doit le considérer comme indépendante de l'héritage saussurien, sa origine directe doit plus tôt être cherchée dans la psychologie béhavioriste.

Le distributionalisme a une méthode inductive et descriptive se fait sur un corpus (ensemble homogène et significatif de données linguistiques observées) et à partir desquelles pourra s'élaborer la théorie, le corpus se présente sous forme d'énoncés linéaires des ensembles complexes que l'on va réduire en différentes unités et à différents niveaux d'organisation:

Niveau phonologique. Niveau morphologique et niveau phrastique.

Cette méthode a une technique s'appelle la segmentation (découper) pour identifier les éléments à chaque niveau. Il faut découper la chaîne parlée dans une procédure qui élimine le recours au sens. Cette technique qui permet de repérer des mots (unités) et de les définir par les mots qui se retrouvent à proximité.

L'environnement c'est les places que les éléments peuvent occuper dans l'énoncé etc. → Le cahier blanc sur le bureau. Environnement de cahier le , blanc. La distribution est la somme des environnements d'un élément dans les énoncés.

Constituants immédiats. Constituant des rangs immédiats inférieures exp:

phrase proposition → groupe (nomination verbal) → monères.

Pour bloom Field à sa méthode d'analyse car bloom Field considère que la langue fonctionne selon les mêmes principes de stimulus et de réponse que les comportements.

Pour bloom Field étudie la Lgg s'étudie enchainements des stiminulus et des réactions de situation non linguistiques.

VI.4.7.1. La grille de Tagliante:

	Echelles d'appréciation
Respect de la consigne	Conforme _ Non conforme
Performance globale	Satisfaisant + Non satisfaisant
Structuration	Bien structuré moyenne Moins structuré
Pertinence de résumé	Pertinent + Non pertinent
Morphosyntaxe	Maîtrise moyen Manque de maitrise
Phrases complexes	Utilisé + inutilisé
Lexique approprié	Existe + inadéquat
Reformuler	Satisfaisant moyen Moins satisfaisant
Donner son point de vue	Clair + Ambigu

VI.4.7.2. Les composantes de la compétence communicative:

	Echelles d'appréciation
La composante Lexicale	Fréquente + faible.
La composante Grammaticale	Maîtrisée moyen Non maîtrisée
La compétence Sémantique	Adéquat + Non adéquat
La compétence Socio-linguistique	Existe + N'existe pas.
La compétence Pragmatique	Courant + Soutenu

VI.4.7.3. L'analyse thématique:

Thème1 : la linguistique → Rhème 1: pluralité d'écoles linguistiques

Thème2 : qui → Rhème 2: leur point commun: l'étude de
Mais | qui (la langue)

Thème 3 : → Rhème 3: divergence de leurs points de vue.

Thème 4 : les linguistiques internes → Rhème4 : sont autonomes

Y

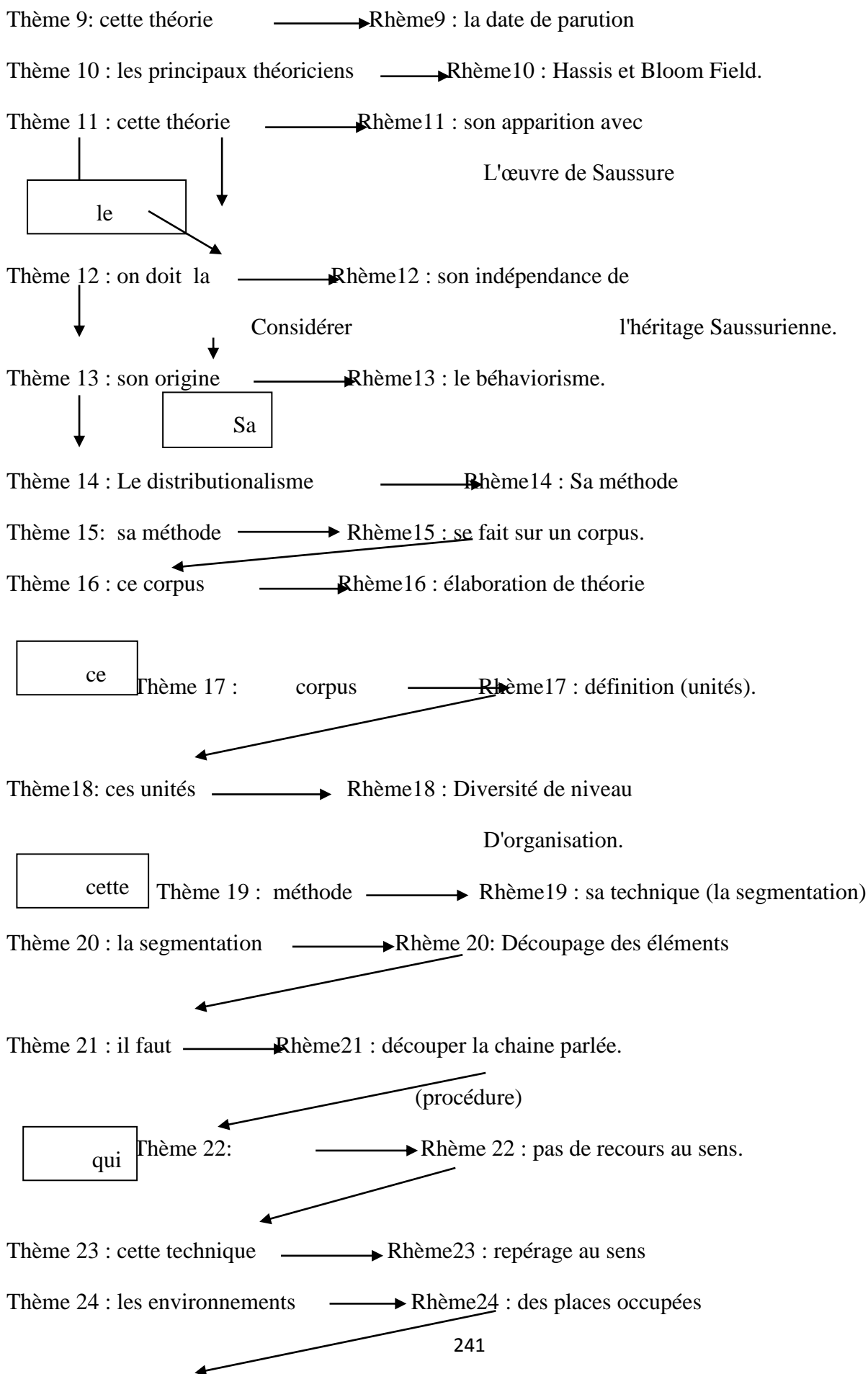
Thème 5 : dans ce type → Rhème 5: les linguistiques
structurales.

Thème 6 : Le distributionalisme → Rhème6 : son analyse.

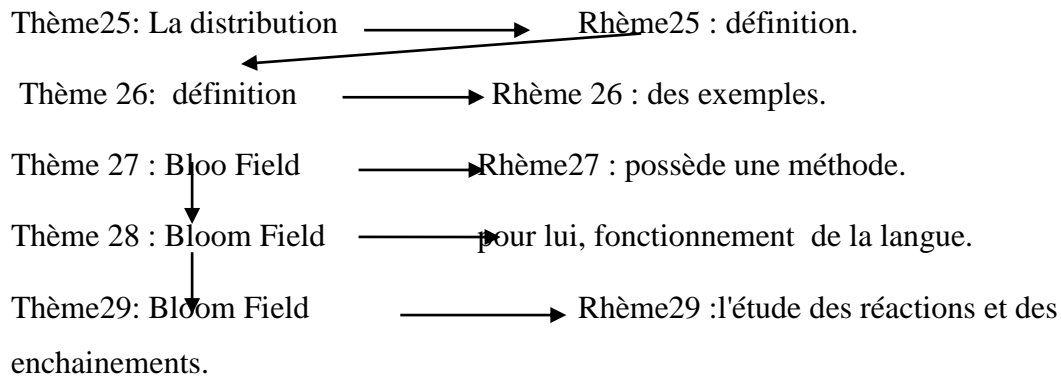
Thème 7 : cette école → Rhème7 : définition (issu du Béhaviorisme)

qui ← Thème 8 : → Rhème8 : l'étude des unités et de

Leur distribution



Par l'énoncé.



VI.4.7.4. Analyse des résultats:

Si nous examinons la grille de Tagliante, nous trouvons que pour la première échelle d'appréciation du texte, celle du respect de la consigne, l'étudiant a rédigé un résumé trop long qui dépasse peut être la notion de résumé considéré comme un écrit récapitulatif d'une longueur acceptable. Pourtant, la longueur du produit de l'apprenant ne veut nulle part dire que l'étudiant n'a pas respecté la consigne proposée. Donc, nous pouvons avancer que ce résumé est conforme à la consigne.

Pour la performance globale de la production écrite de l'étudiant, nous préférons donner la définition de la performance d'après J-P. Cuq:

"... renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences".⁶ (Cuq, 2003:192)

Donc, nous trouvons la notion même de performance complexe à cerner même dans la grille de Tagliante, la performance est vague et loin d'être appliquée lors de l'évaluation d'un écrit, pourtant, nous tentons d'en définir quelques critères pertinents au résumé.

D'après la définition de Cuq pour la performance, nous pouvons tout simplement limiter la performance globale d'un résumé dans la réalisation concrète d'un produit pertinent

6 Cuq, J-P, (sous la direction), dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, 2003, P162.

aux critères de précision du résumé, la fidélité au contenu ainsi que la formulation d'idées lisibles. En appliquant ces critères sur le résumé, nous réalisons que l'apprenant s'inscrit dans un fil conducteur du même thème précis mais, pour un tel résumé, il ne devrait pas être long, concernant la fidélité au contenu nous décelons la présentation d'informations scientifiques correctes. Pour la structuration du produit et qui renvoie au plan suivi, aux indicateurs de liaisons ainsi qu'à l'enchaînement des idées ou encore, à la répartition du texte, l'apprenant commence par une introduction générale portant sur les écoles linguistiques puis parmi cette diversité d'école, il a pris à part le distributionnalisme pour l'expliquer et développer sa notion ensuite, il a présenté la méthode sur laquelle s'appuie le distributionnalisme en apportant des précisions. Pour conclure, l'apprenant a utilisé une conclusion générale. Ce plan est bien sûr soumis à des liens logiques comme par exemple: les pronoms: qui, y, le. L'apprenant a aussi employé la reprise en introduisant les noms par l'adjectif démonstratif ce: par exemple: ce corpus, cette méthode. Ce recours aux connecteurs prouve l'enchaînement entre les idées sélectionnées.

En plus, cet apprenant n'a malheureusement pas tenu compte du découpage de son texte en paragraphes du moment où il n'existe pas des alinéas pour séparer les paragraphes.

La pertinence du résumé se voit à travers le lien existant entre le thème global qui est le distributionnalisme en général et les sous-thèmes qui l'expliquent: sa méthode, le corpus sélectionné...etc. Nous observons juste que les noms utilisés sont écrits d'une manière fautive orthographiquement comme bloom Field qui devrait être écrit: Bloom Field. Pour les mots clés, nous les trouvons dans le résumé comme par exemple: processus, unités... etc.

Concernant la morphosyntaxe, plusieurs critères entrent en jeu pour évaluer le paramètre morphosyntaxique. Nous en prenons d'après la définition donnée par Christophe Parisse les critères suivants:

- Le temps.
- Les terminaisons des mots.
- Les déterminants.
- L'ordre des éléments dans la phrase.

Pour le temps utilisé, le temps dominant employé est le présent de l'indicatif comme par exemple: regroupe, abordent, trouve, peut, est, doit, a...etc.

Pour les terminaisons des mots, nous décelons des erreurs comme par exemple:

une grand canant —————> un grand.

Linguistique structural —————>linguistique structurale

Différentes niveaux —————>différents niveaux.

Pour l'emploi des déterminants, il y a aussi quelques erreurs comme par exemple: **La** distributionnalisme —————>**Le** distributionnalisme.

Concernant l'ordre des éléments dans la phrase, nous découvrons plusieurs erreurs par exemple dans la phrase suivante:

-il faut découper la chaîne parlée dans procédure qui élimine le recours au sens.

Dans ce qui a été écrit, nous sentons qu'il y a une coupure au niveau du sens de la phrase par la suppression du déterminant **une** ce qui touche aussi à l'ordre des mots dans la phrase suivante :

-cette technique **que** permet de repérer les mots.

L'utilisation du pronom "que" montre que l'apprenant ne comprend pas l'ordre qu'établit le pronom "que" et "qui" dans la phrase.

Il aurait dû utiliser le pronom "qui", qui remplace un sujet au lieu d'utiliser le pronom "que", qui remplace un complément d'objet direct dans la phrase.

Nous décelons qu'il y a un problème sérieux de confusion entre l'emploi de "que" et "qui", là où il y a une autre phrase comprenant la même erreur:

- Et les définir par les mots **que** se retrouvent à proximité. Cette phrase devrait être écrite ainsi : -Et les définir par les mots **qui** se retrouvent à proximité.

La phrase suivante : (il y a aussi une inversion peut occuper dans l'énoncé).

devrait être corrigée ainsi: l'environnement c'est la place que l'élément peut occuper dans l'énoncé.

Donc, globalement, il y a un manque de maîtrise de la morphosyntaxe.

Pour l'emploi de phrases complexes, il est fréquent malgré les erreurs enregistrées comme par exemple: -cette théorie apparaît au moment où l'œuvre de Saussure commence à peine à être connue en Europe.

-cette école est un grand courant de linguistique structurale issu du béhaviorisme qui étudie les unités linguistiques. Cette phrase peut être corrigée comme suit : Cette école est un grand courant de la linguistique structurale issu du béhaviorisme qui étudie les unités linguistiques.

Pour le lexique utilisé dans le résumé, il s'inscrit dans le champ lexical dominant de la linguistique; son emploi relève d'une recherche documentaire dans le même thème d'où la facilité trouvée à l'utiliser à bon escient. Aussi, un tel lexique spécialisé est enrichissant pour l'apprenant qui se retrouve face à un large éventail de mots contextualisés.

Pour la reformulation, nous la découvrons à travers deux phrases employées dans le texte: - Cette méthode a une technique s'appelle la segmentation (découper) pour identifier les éléments. La reformulation dans cette phrase est faite par l'emploi d'un synonyme (découper= segmenter). La deuxième phrase où nous trouvons la reformulation est la suivante: - L'environnement c'est les places qui éléments peut occuper dans l'énoncé ex: le cahier blanc sur le bureau. Nous pouvons considérer l'illustration comme un procédé de reformulation.

Pour le dernier point dans la grille de Tagliante qui est celui du point de vue de l'apprenant sur le thème abordé, il y a les erreurs commises dans la formulation du point de vue de la part de l'apprenant: - Pour Bloom Field étudie la Lgg s'étudie enchaînement des stimulus et des réactions de situation non linguistique. Cette phrase doit être corrigée ainsi :

⇒ Pour Bloom Field, étudier la linguistique c'est étudier les enchaînements des stimulus et des réactions de situation non linguistique.

Nous allons mettre le point sur l'analyse thématique qui nous fait rendre compte du degré du recours de l'apprenant aux différents schémas de progression thématique , de là, nous décelons sa capacité à faire progresser son texte par l'apport de nouvelles informations enchaînées dans un ordre logique. Nous trouvons qu'il y a une alternance dans l'usage de thèmes dérivés qui est "la linguistique" qui va être découpé en sous-thèmes tout au long du texte. D'abord, dès le thème numéro un jusqu'au thème numéro trois, il y a un schéma de progression à thème constant, ce schéma est fortifié par l'emploi de pronoms utilisés pour la reprise des informations comme: qui, ou encore le lien logique "mais" qui exprime une opposition entre les idées présentées. Ensuite, dès le thème numéro quatre jusqu'au thème numéro cinq, un schéma de progression à thème constant aussi, apparaît mais apportant de nouvelles informations différentes de celles déjà annoncées.

Le pronom neutre "y" est utilisé pour la reprise des informations précédemment citées. Entre le thème numéro cinq et six, il y a un schéma à thème linéaire. Dès le thème numéro six jusqu'au thème numéro quatorze, un schéma à thème constant se présente.

Nombreux moyens de reprise de l'information sont employés comme par exemple: cette école, qui, cette théorie, le pronom, son origine.

Dès le thème numéro quinze jusqu'au thème numéro: "dix-neuf", une alternance entre le schéma à thème linéaire et constant se décèle . Bien sûr; en utilisant des moyens linguistiques qui servent à reprendre des thèmes ou des mots comme par exemple: ce corpus, ces unités, cette méthode. Dès le thème numéro dix-neuf, nous découvrons un schéma de progression à thème linéaire où le thème de la première phrase devient le thème de la phrase qui suit. Et ce, jusqu'au thème numéro vingt-trois. L'emploi de moyens linguistiques assurant l'enchaînement entre les phrases est clair comme par exemple : La nominalisation, la segmentation, découper, découpage. Le pronom: qui, qui reprend le mot procédure.

Dès le thème numéro vingt-quatre jusqu'au thème numéro vingt-six un schéma à thème linéaire nous surgit par l'emploi de mots présentant une relation sémantique implicite; par exemple: des places occupées par l'énoncé et la distribution.

Enfin, les thèmes vingt-sept, vingt-huit et vingt-neuf suivent un schéma à thème constant.

Il est donc nécessaire de présenter par des statistiques la distribution des schémas de progression thématique tout au long du texte comme suivant:

- Schéma à thème constant: quatre.
- Schéma à thème linéaire: 04 quatre.
- Schéma à thème dérivés: 00.
- Schéma à Rhèmes dérivés: 00.

Cette répartition équitable entre le schéma de progression à thème constant et celui de progression à thème linéaire montre la capacité de l'étudiant à rédiger un résumé en soignant l'enchaînement entre les phrases du texte rédigé. C'est ainsi que le texte de l'apprenant s'inscrit dans un fil conducteur de phrases liées entre elles. Nous pouvons donc, signaler que le recours à différents schémas de progression révèle la capacité de cet apprenant à produire un texte en fle.

VI.4.8. Corpus 8

Texte" _8": La glossématique:

La glossématique est une théorie de linguistique structurale élaborée par Louis Hjelmsler .à partir des pensées de Ferdinand de Saussur.

Cette théorie cherche une constante à l'intérieur de la langue, c'est-à dire les relations avec les termes, et elle constitue une description formelle des langue.

L. Hjelmsler confirme que la langue est une forme est non pas une substance. Il prolonge le concept saussurien de signe linguistique. Le signe est représenté et le plan de contenu.

Cette théorie utilise la méthode déductive dans l'analyse, qui prétend aller du général au particulier. C'est la méthode qui synthétise au lieu de spécifier pour dégager les dépendances qui existe entre les termes. Mais l'essentiel dans cette analyse est d'apter l'analyse d'une façon conforme et satisfaisante aux dépendances mutuelles entre ses parties.

VI.4.8.1. La grille de Tagliante:

	Echelles d'appréciation	Texte
Respect de la	Conforme	+
Performance	Satisfaisant	+
Structuration	Bien structuré	Moyen
Pertinence de résumé	Pertinent Non pertinent	+
Morphosyntaxe Temps, structure	Maîtrise Manque de maitrise	Moyen
Phrases complexes	Utilisées Inutilisées	+
Lexique approprié	Existe Inadéquat	+
Reformuler	Satisfaisant Moins satisfaisant	+
Donner son point de vue	Clair Ambigu	+

VI.4.8.2. Les composantes de la compétence communicative:

La composante	Echelles d'appréciation
La composante lexicale	Fréquente + faible.
La composante grammaticale	Maîtrisée +

	Non maîtrisée
La composante sémantique	Adéquat + Non adéquat
La composante orthographique	Fort + Faible
La compétence Sociolinguistique	Existe + N'existe pas
La compétence pragmatique	Courant + Soutenu

VI.4.8.3. L'analyse thématique:

Thème1 : la glossématique —————> Rhème1 : Définition.

Thème2 : théorie —————> Rhème2 : son élaborateur.

Thème 3 cette théorie —————> Rhème3 : Son origine

Thème 4 : cette théorie —————> Rhème4 : son but.

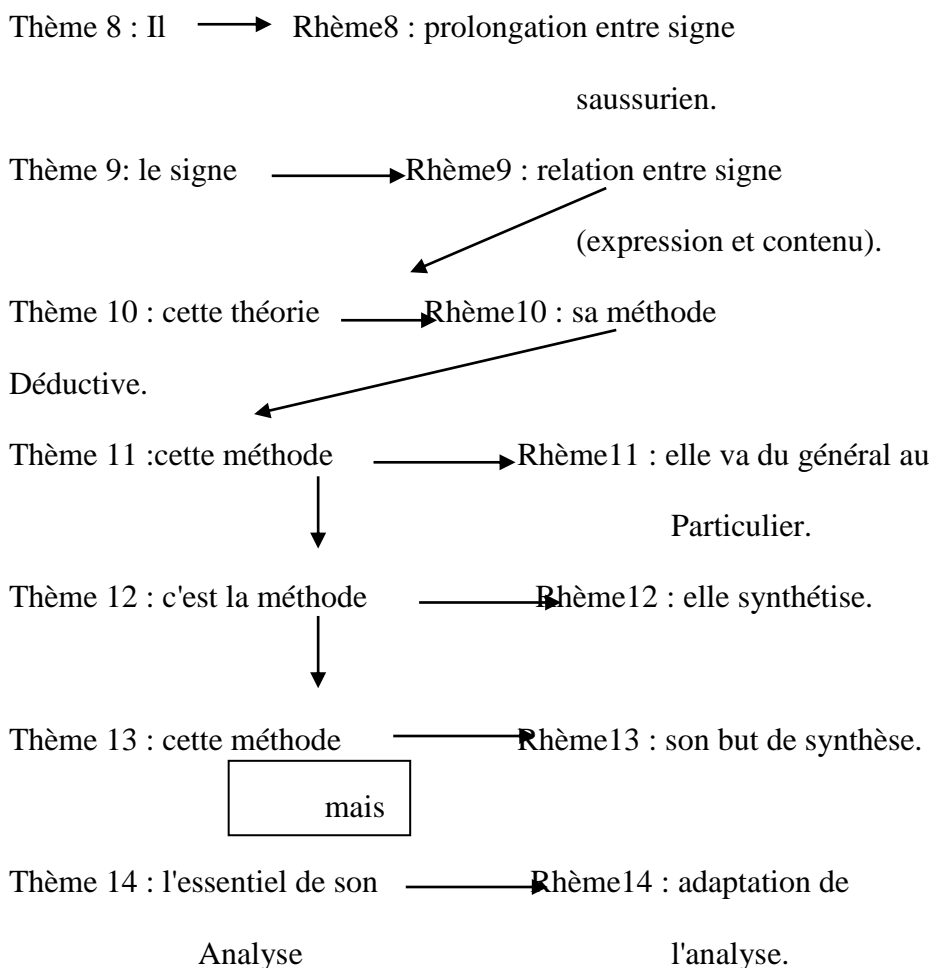
Thème 5 : ce but —————> Rhème5 : sa reformulation

C'est-

Et

Thème 6 : elle —————> Rhème6 : c'est une description formelle des langues.

Thème 7 : L. Hjelmsler —————> Rhème7 : la langue est une forme.



VI.4.8.4. Commentaire

Nous allons apporter des analyses à la rédaction présentée par l'apprenant en commençant toujours par les paramètres cités par Christine Tagliante dans sa grille conçue pour évaluer une production écrite d'un résumé qui tire son origine du cadre européen commun de référence. Le premier critère est celui du respect de la consigne du travail demandé que nous trouvons adéquat et convenable dans le résumé rédigé sur la glossématique.

En ce qui concerne le deuxième paramètre qui est celui de la performance globale de l'écrit, nous allons l'aborder via quelques critères qui définissent la performance d'un résumé, et qui sont: la concision, la longueur, la fidélité au contenu ainsi que la clarté du résumé. Pour la concision, nous observons que l'apprenant était laconique dans la présentation des informations, ce qui justifie sa capacité à exposer l'essentiel du thème après plusieurs lectures portant sur le même thème.

La longueur du résumé se présente sous forme d'environ quinze lignes. Donc, nous trouvons que le résumé correspond à une longueur acceptable qui permet de le considérer comme adéquat aux normes. Le contenu de la recherche se voit aussi clair pour parler de sa fidélité.

Le résumé présenté s'avère clair et lisible tant qu'il est compréhensible. Il est indispensable de juger la performance globale comme étant satisfaisante à la limite.

Si nous examinons la structuration de liaison, de l'enchaînement des paragraphes et des idées, nous trouvons qu'au niveau du plan, l'apprenant commence par une introduction, là où il présente une définition de la glossématique. Ensuite, il part au développement pour exposer le but de cette théorie. Puis, il présente la conception de l'élaborateur de cette théorie. Enfin, il cite la méthode déductive qu'utilise cette théorie. Donc, l'étudiant a suivi un plan bien structuré pour rédiger son résumé. Bien sûr, ce plan est structuré grâce à des connecteurs logiques ou des substituts lexicaux ou grammaticaux comme par exemple: Cette théorie, elle, il, qui, mais,... etc. Les idées du texte paraissent enchaînées dans une chaîne relationnelle allant du général au particulier. Pour le découpage du texte en paragraphes, nous observons que l'apprenant a laissé les alinéas qui font connaître le début de chaque paragraphe. Concernant la pertinence du résumé produit, nous la décelons à travers le lien qui se trouve entre le thème général du texte et les sous-thèmes présentés comme par exemple : La glossématique: son élaborateur, sa méthode déductive... etc.

Nous trouvons aussi que le nom cité est bien précis, donc, le résumé est généralement pertinent sur les plans exposés et illustrés. Pour la morphosyntaxe: nous relevons que l'apprenant a eu recours au présent de l'indicatif pour expliquer la théorie en question comme par exemple: est, cherche, confirme, prolonge, prétend. Mais, aussi, il y a l'utilisation du passif dans la phrase: "Le signe est représenté par une relation..." .

Ce recours au passif facilite la progression thématique comme cela a été prouvé par Schirley Carther- Thomas. Pour les terminaisons des mots, nous remarquons quelques erreurs qui sont dues peut-être à un oubli comme par exemple:

Saussur → Saussure

Des langue → des langues

Représente → représenté → car il s'agit d'un participe passé non pas d'un verbe.

Les dépendances qui existe → qui existent.

Concernant les déterminants, en général, l'apprenant a pu employer à bon escient les différents déterminants dans son résumé. Par exemple: La glossématique, cette théorie, le signe, la méthode... etc. En ce qui concerne l'ordre des éléments dans les phrases du résumé, nous trouvons un ordre logique assuré soit par la ponctuation comme dans l'exemple:

Cette théorie cherche une constante à l'intérieur de la langue, c'est-à-dire les relations avec les termes, et elle constitue Dans cette série de phrases, l'ordre des éléments est établi par la virgule. Ce qui justifie le rôle primordial de la ponctuation dans l'établissement de l'ordre logique phrastique. Pour l'emploi de phrases complexes, le résumé en est plein par exemple:

"Cette théorie utilise la méthode déductive dans l'analyse, qui prétend aller du général au particulier". Ou encore. C'est la méthode qui synthétise au lieu de spécifier. Pour le lexique utilisé, il s'inscrit dans le champ lexical de la linguistique. Nous pouvons en relever:

La linguistique structurale, la langue, le signe, la substance... etc, un lexique thématique qui a une forte relation avec le thème global du résumé. Nous décelons là l'intérêt d'une lecture thématique dans le réemploi en contexte des mots appris. La reformulation s'avère flagrante à travers le terme: c'est-à-dire, là où l'apprenant a pu montrer sa capacité à reformuler des propos scientifiques par son propre style. Nous donnons l'exemple suivant:

"Cette théorie cherche une constante à l'intérieur de la langue, c'est -à-dire les relations avec les termes".

En examinant ce résumé, aucun point de vue n'est donné sur le thème présenté sauf dans la dernière phrase du texte, où l'apprenant exprime implicitement son point de vue sur l'essentiel de la méthode présentée.

Nous passons aux différentes composantes d'une compétence communicative, commençant par la composante lexicale que nous avons déjà évoquée lors de notre analyse. Cette composante est bien contextualisée. La composante grammaticale qui se définit par les règles grammaticales qui régissent l'ordre des phrases ou des éléments phrastiques, nous la trouvons maîtrisée à travers la rareté des erreurs qui ne nuisent pas à la structure globale du résumé.

La composante sémantique établit des relations sémantiques et logiques entre les phrases du résumé, nous la trouvons aussi adéquate du moment où l'apprenant maîtrise le sens de ses mots choisis. Pour la composante orthographique, nous réalisons qu'il y a des erreurs orthographiques comme par exemple :

-Depandances → dépendances

-Discription → description.

Malgré ces erreurs d'orthographe, l'apprenant a une capacité orthographique flagrante que nous décelons via la rareté des erreurs orthographiques commises.

Pour la composante sociolinguistique , l'apprenant a pu montrer sa capacité à utiliser un jargon scientifique en l'expliquant par exemple: la glossématique, une constante ... etc.

Donc, l'apprenant possède une compétence sociolinguistique car il sait qu'il s'adresse à des locuteurs ou lecteurs plutôt ayant peu de connaissances en la matière.

Enfin, l'apprenant utilise un registre de langue soutenu relevant d'un discours spécialisé. Par ses explications et la définition donnée, il s'adresse ainsi à ses camarades de classe et à son enseignant qui ont déjà des prérequis dans la matière dispensée.

Nous passons maintenant à l'analyse de la progression thématique via l'analyse thématique déjà établie. Dès le premier thème jusqu'au thème numéro quatre, nous assistons à un schéma de progression thématique à thème constant, où nous parlons de la glossématique. Nous observons comment l'apprenant parle du même thème en le reprenant par un substitut lexical qui est: "cette théorie". Malgré le manque inscrit dans l'emploi de substitut lexical qui se révèle à travers la répétition du même substitut tout au long du schéma, l'étudiant a pu faire progresser son texte par l'ajout continue de nouvelles informations . Dès le thème quatre jusqu'au thème cinq, il y a un schéma de progression à thème linéaire où le rhème quatre devient le thème cinq. Nous remarquons l'emploi de la locution de transition "c'est-à-dire" utilisée pour reformuler l'idée du rhème précédent. Cette locution a donné naissance à une nouvelle phrase explicative de la phrase numéro cinq. Entre le thème sept et le thème huit, un autre schéma de progression à thème constant apparaît. La continuité thématique est assurée par le pronom personnel "il". Nous décelons une transition implicite entre le thème huit et le thème neuf. Entre le thème neuf jusqu'au thème onze, il y a un schéma de progression à thème linéaire. Il existe une reprise par le mot "cette théorie" qui assure la continuité thématique entre les différents thèmes. Dès le thème onze jusqu'au thème treize, un schéma de progression à thème constant existe, là où le thème "cette méthode" est gardé le long du paragraphe. Finalement, le dernier thème présente une sorte de conclusion précédée de l'articulateur logique "Mais".

Si nous faisons le total des schémas de progression thématique, nous trouvons:

-Le schéma à thème constant: 03

-Le schéma à thème linéaire: 02

-Le schéma à thème dérivé: 00

-&Le schéma à rhème dérivé: 00

Le recours à ces schémas établissant une continuité thématique assure une continuité, une progression au sein du texte rédigé.

Ainsi, nous pouvons avancer que cet apprenant possède une capacité à faire progresser son texte en utilisant des moyens linguistiques rares, mais à la limite, fructueux du moment où il a pu rédiger un résumé pertinent, précis et explicatif. La lecture documentaire effectuée par l'apprenant n'est pas d'une infime valeur dans l'établissement de la progression thématique d'un texte. Cette lecture justifie en une grande partie la continuité thématique du texte rédigé. Nous voulons attirer l'attention des intéressés du domaine pédagogique et didactique sur l'utilité de la lecture thématique dans la rédaction d'un texte car d'une part, l'information recherchée est à la disposition de l'apprenant, d'autre part, il suffit juste de faire réfléchir cet apprenant sur sa mise en texte pour aboutir à un produit bien structuré.

VI.4.9 . Corpus 9

Texte"9":

L'analyse distributionnelle est la méthode d'analyse caractéristique de la linguistique structurale. Elle apparait aux Etats-Unis vers 1930.

(L.Bloomfield, langage,1933), en réaction contre les grammaires mentalistes, elle à été développée et formalisée, notamment par Z-S Harris, et atteint son degré d'achèvement dans les années 50. Elle tire son principe de la constatation empirique que les parties d'une langue ne se rencontrent pas arbitrairement les unes par rapport aux autres; chaque élément se rencontre dans certaines positions particulières par rapport aux autres. C'est donc une approche purement formelle qui écarte toute considération relative au sens. Il s'agit en fait, là d'une très ancienne constations, mais qui n'avait pas jusque là été érigée en méthode.

Plusieurs facteurs expliquent l'apparition de cette méthode aux Etats-Unis. Le fait tout d'abord que les tendances philologique, historique ou comparative en grammaire se trouvaient peu représentées.

Une situation linguistique particulière.

D'autre part: l'existence, sur le continent américain, de 150 familles de langues amérindiennes (plus de 1000 langue) pose aux administrateurs et aux ethnologues des problèmes importante.

Ces langues se présentent sous l forme d'un matériel linguistique non codifié et orale et on ne peut faire une confiance absolue aux bilingues. La linguistique se développe donc initialement dans le cadre de l'anthropologie. Cette pratique particulière trouve sa justification

théorique dans le béhaviorisme (psychologie du comportement), qui crée une psychologie comportementale objective, sans recourir à l'introspection. La psychologie devient une science naturelle qui étudie le comportement humain compris comme l'ensemble d'une excitation ou stimulus et d'une réponse ou action. Le langage est un stimulus lui aussi, et une réponse. Le sens d'un message est défini comme étant l'ensemble de la situation de communication.

Pour le connaître, il faudrait être omniscient, il est donc inconnaissable et ne peut pas être utilisé par le linguiste. Il s'agit alors de décrire les éléments d'une langue par leur aptitude (possibilité ou impossibilité) à s'associer entre eux pour aboutir à la description totale d'un état de langue en synchronie.

VI.4.9.1. La grille de Tagliante:

	Echelles d'appréciation	Texte
Respect de la consigne	Conforme	+
Performance globale	Satisfaisant Non satisfaisant	+
Structuration	Bien structuré Moins structuré	+
Pertinence de résumé	Pertinent Non pertinent	+
Morphosyntaxe	Maîtrise	+
Temps, structure	Manque de maîtrise	
Phrases complexes	Utilisé Inutilisé	+
Lexique approprié	Existe Inadéquat	+
Reformuler	Satisfaisant Moins satisfaisant	+

Thème 4 : Elle ————— Rhème4 : sa date de disparition.

Thème 5 : Elle ————— Rhème5 : son principe

: explication

Thème 6 : les parties d'une langue ————— Rhème6 : les relations entre les parties d'une langue.

chaque

Thème 7 : l'Elément de langue ————— Rhème7 : sa relation avec les autres

Donc

éléments.

Thème 8 : 'est ————— Rhème8 : une approche formelle.

Thème 9 : qui ————— Rhème9 : son exclusion du sens

En fait

Thème 10 : Il s'agit ————— Rhème10 : un constat

Mais
qui

————— Rhème10 :

Thème 12 : plusieurs facteurs ————— Rhème11 : Explication de la méthode.

Tout

Thème 13 : les tendances en ————— Rhème12 : leur rareté de

Grammaire

représentation

Thème 14 : une situation particulière

Rhème :

D'un

L'existence de plurilinguisme .

Thème15 : cela ————— Rhème14 : pose des problèmes

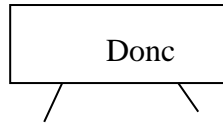
Thème16 : ces langues ————— Rhème15 : sont un matériel.

Et

Linguistique

Thème 17: On → Rhème16 : impossibilité de faire.

Confiance aux bilingues.



Thème 18 : la linguistique → Rhème17 : son évolution dans

Le cadre. Cette

Thème 19 : pratique → Rhème18 : sa justification dans

Le béhaviorisme

Thème 20 : qui → Rhème19 : création d'une psychologie

Comportementale.

Thème 21: la psychologie → Rhème20 : une science naturelle

Thème 22 : qui → Rhème21 : l'étude de comportement.

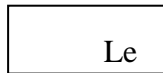
Thème 23: le comportement → Rhème22 : Définition

Du comportement.

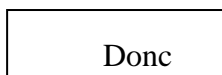
Thème 24 : Le langage → Rhème23 : sa définition.

Thème 25 : Le sens d'un → Rhème24 : sa définition.

Message

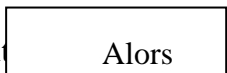


Thème 25 : pour sa connaissance → Rhème25 : Etre omniscient.



Thème 26 : Il est → Rhème26 : inutilisable par le linguiste.

Thème 27 : Il s'agit → Rhème27 : description des éléments



D'une langue .

Thème 28 : même thème —————> Rhème28 : leur but .

VI.4.9.4. Commentaire

Pour le premier critère cité dans la grille de Tagliante, l'apprenant l'a respecté. Ceci est justifié par le contenu du résumé effectué. En parcourant le texte, nous trouvons que l'apprenant a donné l'essentiel des informations qui sont conformes à la rédaction d'un résumé.

Pour le deuxième critère qui est la performance globale du résumé, nous l'étudions sur quatre plans à savoir: le plan, les connecteurs de liaisons, l'enchaînement, et le découpage en paragraphes.

Commençons par le plan du résumé rédigé, l'apprenant a entamé son résumé par une présentation de l'analyse distributionnelle, son principe, sa date de parution... etc.

Ensuite, il expose les raisons d'apparition de cette nouvelle méthode aux Etats-Unis, et explique le point de vue de cette méthode sur la conception de la langue. Finalement, le rédacteur conclue ses propos en montrant l'essentiel de cette théorie. Il est donc, nécessaire d'avancer que le rédacteur a suivi un plan structuré pour mettre en exergue la théorie qu'il a sélectionnée. Ce plan est bien sûr structuré à l'aide de connecteurs logiques comme par exemple: Alors, donc, Mais, ou encore des termes sevrant à reprendre d'autres mots comme par exemple: qui, le... etc. L'emploi de ces connecteurs logiques marquent bien évidemment l'enchaînement des idées ou des phrases dans le texte rédigé. Il est alors logique de mettre l'accent sur la capacité de l'apprenant à la mise en texte, cette opération exige le recours à des connecteurs. Nous trouvons un enchaînement bien établi dans le résumé présenté. La cause en est la capacité de l'étudiant à utiliser à bon escient les connecteurs logiques pour enchaîner les phrases du texte.

Pour parler du découpage en paragraphes, le texte est réparti en trois paragraphes selon les alinéas qui marquent le début de chaque paragraphe. Mais nous concevons une autre répartition car le paragraphe numéro un est trop long par rapport à sa position en tant qu'introduction qui devrait être précise et laconique encore englobante. C'est-à-dire elle contient les informations nécessaires à présenter. Pour la pertinence du résumé, elle s'étudie selon trois niveaux à savoir: relation entre thème global et sous thèmes, précision des noms dates, lieu et mots clés.

En ce qui concerne la relation entre le thème global et les sous-thèmes nous pointons une forte relation entre eux du moment où les sous-thèmes présentés: les principes de la glossématique, sa méthode... etc , sont en lien direct avec la théorie: "la glossématique ». Donc, de ce côté, le

texte est un tissu filé entre des thèmes s'inscrivant dans le même champ. Pour les noms propres présentés, ils sont bien orthographiés et précis. Comme par exemple: Les **Etats-Unis**, Harris, Bloofield...etc. Cela montre la capacité de l'apprenant à bien choisir et rester fidèle au contenu lu. Concernant les mots clés, nous les trouvons dans le résumé rédigé et qui sont: la glossématique, son principe, sa méthode, la langue, les facteurs de l'apparition de cette théorie...etc.

La morphosyntaxe est un autre volet qui s'ouvre sur: le temps, la terminaison des mots, les déterminants, et l'ordre des éléments dans la phrase. Nous allons étudier chaque point à part. D'abord, le temps utilisé dans le texte est le présent de l'indicatif qui sert à présenter une réalité. Sa valeur dans le texte est la narration, nous pouvons donner des exemples: est, apparaît, tire, se rencontre, il s'agit,...etc, en plus du présent, nous trouvons l'imparfait qui sert à décrire ou à présenter une action dans le passé mais, il est employé à la voix passive comme dans l'exemple: avait été. Nous trouvons aussi à côté de ces temps le passé composé comme dans l'exemple: a teint. Ce que nous remarquons c'est le recours au passif, cette structure qui joue un rôle primordial dans la progression thématique. Nous citons quelques exemples: a été développé, est défini...etc.

Pour la terminaison des mots, nous inscrivons aucune faute dans ce cas. Cela est dû à la capacité du rédacteur à se concentrer et à prendre soin de son écriture.

Aucun problème n'est décelé au niveau des déterminants.

En ce qui concerne l'ordre des éléments dans la phrase, la lecture du texte nous laisse affirmer que cet apprenant emploie un ordre logique des mots dans les différentes phrases du texte. Cependant, nous décelons une sorte de sous-titres qui marquent une rupture dans le texte. Cela inscrit un manque dans la mise en texte ou une difficulté à enchaîner les informations déjà annoncées et les informations qui suivent. Pour les phrases complexes nous lisons tout au long du texte des phrases complexes souvent marquées par l'emploi de pronoms relatifs.

Nous en donnons les exemples suivants:

-Elle tire son principe de la constatation empirique que les parties d'une langue ne se rencontrent pas arbitrairement.

-Cette pratique particulière trouve sa justification théorique dans le béhaviorisme, qui crée une psychologie comportementale.

Pour le lexique utilisé, il s'inscrit dans le champ de la linguistique par exemple: langue, linguistique, communication, linguistique structurale, grammaire, méthode, ethnologue, bilingue...etc. Pour la reformulation, nous trouvons le recours implicite à ce procédé exprimé par la ponctuation "point virgule" dans la phrase suivante:

-Les parties d'une langue ne se rencontrent pas arbitrairement les unes par rapport aux autres; chaque élément se rencontre dans certaines positions particulières . Entre autres phrases reformulées, nous décelons la capacité satisfaisante de l'étudiant à reformuler ses phrases.

Aucune phrase ne montre que l'apprenant a donné son point de vue sur le thème sélectionné. Cela justifie le manque inscrit chez l'étudiant pour garder ses distances par rapport à ce qu'il a trouvé comme information.

Globalement, les critères de la grille de Tagliante sont respectés , ce qui nous pousse à affirmer la capacité de l'apprenant à rédiger un résumé.

En deuxième lieu, nous allons examiner les composantes d'une compétence communicative. La première échelle utilisée dans ces composantes est la composante lexicale. L'étude du jargon utilisé dans le résumé rédigé, nous permet d'avancer qu'il y a une composante lexicale satisfaisante par rapport à l'ensemble du texte. Cette composante est importante dans l'établissement de la progression thématique du moment où elle favorise aux informations de se développer dans le texte.=

Pour la composante grammaticale, elle est globalement respectée par rapport à la cohérence établie dans le texte rédigé. Nous n'allons pas nous concentrer sur les points grammaticaux qui sont abordés dans le schéma de progression thématique.

En ce qui concerne la composante sémantique, elle regroupe les différentes relations sémantiques qui se tissent dans le texte.

Citons par exemple: La conséquence : exprimée par: donc, alors, relation d'opposition exprimée par: Mais.

En ce qui concerne la composante orthographique, nous découvrons zéro faute tout au long du texte. Cela justifie la capacité de l'apprenant à ce niveau de langue. Il est donc équitable de le considérer comme fort à ce palier. Pour la compétence sociolinguistique, le rédacteur a pu adapter son discours au lecteur en utilisant l'illustration par des exemples:

-(plus de 1000 langues).

-(psychologie du comportement).

En plus, il ya des explications présentées comme dans l'exemple:

-c'est donc une approche purement formelle qui écarte toute considération relative au sens.

Finalement, la composante pragmatique constitue la dernière composante dans la compétence de communication selon la théorie de Chomeskey. Cette composante implique bien sûr le paramètre d'adaptation du rédacteur à son discours et le choix du type du registre de la langue qu'il utilise en s'adressant à son interlocuteur. Dans ce texte rédigé, l'apprenant emploie un registre courant avec quelques termes scientifiques qu'il explique tout au long du texte. Donc, pour le total des composantes de la compétence de communication, nous pouvons affirmer la capacité de l'apprenant à atteindre le maximum du total des composantes de la compétence de communication.

Nous allons dans ce qui suit pointer la progression thématique . Dès le thème un jusqu'au thème numéro cinq, il y a un schéma de progression à thème constant, là où on parle de l'analyse distributionnelle. Ce schéma est assuré grâce à la reprise grammaticale par le pronom "Elle". Dans ce même schéma, nous découvrons un schéma de progression à rhème dérivé, et ce, dans le deuxième rhème.

Entre le thème cinq et six, un schéma de progression à thème linéaire apparaît.

Dès le sixième thème jusqu'au huitième thème, il y a un schéma de progression à thème constant. Entre le huitième thème jusqu'au dixième thème, il y a un schéma de progression à thème linéaire marqué par la présence de la locution "en fait" qui sert à préciser des informations données.

Entre le thème dix et le thème onze, il y a un schéma de progression à thème linéaire où le rhème de la première phrase devient le thème de la phrase suivante. Quand au début du paragraphe suivant, et ce, entre le thème numéro douze et thème quatorze, il existe un schéma de progression à thème constant là où on expose les facteurs qui entrent en jeu dans cette théorie.

Dès le thème numéro quinze jusqu'au thème numéro dix-neuf, un schéma de progression à thème constant apparaît. Il y a un schéma de progression à thème linéaire dès le thème dix-neuf jusqu'au thème numéro vingt-trois. Entre le thème numéro vingt-quatre jusqu'au thème numéro vingt-cinq, un schéma de progression à thème linéaire marqué par la reprise avec le pronom complément "le". Dès le thème vingt-six jusqu'au thème vingt-huit, il y a un schéma à thème linéaire marqué par l'emploi d'articulateurs logiques exprimant la conséquence à savoir alors et donc. Ce dernier schéma présente la conclusion générale du résumé rédigé.

Donc, si nous comptons le total des schémas de progression nous trouvons:

-Le schéma à thème linéaire: 06.

-Le schéma à rhème dérivé : 01.

-Le schéma à thème dérivé : 00.

Le recours au schéma linéaire est plus fréquent que l'emploi de schéma à thème constant ou dérivé. Cela justifie l'explication de la théorie présentée.

Nous allons présenter le corpus numéro dix, dans ce qui suit.

VI.4.10. Corpus 10

Texte "10":

Le fonction c'es le rôle des unités, le linguiste andré martimet pionier , chef fil, père fondateur née 1908-1991 linguiste français fonctionnaliste, le titre de son livre: les éléments de linguistique générale en 1960.

Fonction c'est rôle occupé par quelques choses, il montre à chaque personne précier, la fonctionnalisme dans la linguistique c'est une grammaire fondée sur la reconnaissances des fonctions, d'abord le monème: la petite unité sonore distinctive minimal ex: (M.P), ensuite la double articulation c'est le découpage l'analyse de la langue, le monème: la plus petite significative porteuse des sens.

L'utilisation de double articulation= pour faire distinction entre monème et phonème, les unités sont des analysable par rapport à leurs fonctions.

VI.4.10. 1. La grille de Tagliante:

	Echelles d'appréciation
Respect de la consigne	Conforme + Non conforme
Performance globale	Satisfaisant Moins satisfaisant Non satisfaisant
Structuration	Bien structuré moins structuré Moins structuré

Pertinence de résumé	Pertinent + Non pertinent
Morphosyntaxe	Maîtrise moyen
Phrases complexes	Utilisé + Inutilisé
Lexique approprié	Existe + Inadéquat
Reformuler	Satisfaisant + Moins satisfaisant
Donner son point de vue	N'est pas cité

VI.4.10.2. Les composantes de la compétence communicative:

	Echelles d'appréciation
La composante Lexicale	Fréquente + faible.
La composante Grammaticale	Maîtrisée Non maîtrisée +
La composante sémantique	Adéquat + Non adéquat
La composante orthographique	Fort Faible +
La compétence pragmatique Sociolinguistique	Existe N'existe pas +
La compétence	Courant +

VI.4.10.3. L'analyse thématique:

Thème1 : la fonction —————> Rhème2 : Définition de la fonction.

Rupture

Thème2 le linguiste —————> son père fondateur

martinet

Thème 3: ce fondateur —————> Rhème3 : Son élaborateur.

—————> Rhème 4: son ouvrage.

Thème 4 : La fonction —————> Rhème4 : répétition de la définition.



Thème 5 : II Rhème5 : —————> rhème ambiguë!

Thème 6 : la fonctionnalisme —————> Rhème 6 : sa définition.

D'abord

(reconnaisances des fonctions)

Thème 7: le monème —————> Rhème7 : sa définition

ensuite

C

Thème 8 : la double articulation —————> Rhème8 : : sa définition.

Aucun lien.

Thème 9: le monème —————> Rhème9 : sa définition Répétition! ⇨

Thème 10 : ambiguïté du thème présenté —————> Rhème (ambigu)

VI.4.10 .4. Commentaire

Commençons par de la grille de **Tagliante** pour juger la qualité du résumé rédigé. Le premier critère c'est, le respect de la consigne. En examinant le texte présenté, nous trouvons qu'il y a une part infime du respect de la consigne du moment où le résumé est présenté sous forme de définitions en vrac. Donc, nous ne pouvons pas parler d'un résumé . Pour le deuxième critère qui est: la performance globale et qui touche à la concision, fidélité au

contenu et à la clarté du résumé, nous pouvons avancer que pour la concision, il y a des définitions concises. Mais, au niveau du contenu général du thème global, nous décelons certaines ambiguïtés qui sont dues à l'ambiguïté dans la construction de certaines phrases comme par exemple :

-Il montre à chaque personne préciser, le fonctionnalisme dans la linguistique c'est la grammaire....

L'emploi de certains mots mal orthographiés a créé une ambiguïté dans le sens et par la suite dans la précision du résumé. Nous relevons aussi des parties du résumé qui sont ambiguës. Cela est du aussi à un manque dans la maîtrise de quelques règles grammaticales ; nous sentons certaine hachure entre les phrases comme dans l'exemple :

-Ensuite la double articulation c'est le découpage l'analyse de la langue,

Aucune relation sémantique entre les deux phrases. Cela relève une sérieuse difficulté au niveau de l'enchaînement des différents éléments de phrases. Ce manque reflète le manque de clarté dans le résumé rédigé.

En ce qui concerne la structuration; elle s'étudie sur trois niveaux à savoir: le plan, les connecteurs logiques, l'enchaînement et le découpage en paragraphes.

Pour le plan; nous inscrivons un plan mal structuré car l'apprenant n'a pas pu donner des informations bien organisées. Il commence par définir le fonctionnalisme puis, il revient dans le deuxième paragraphe sur une autre définition ensuite, dans le troisième paragraphe qui n'est pas marqué par un alinéa, il redéfinit ce qui est un monème.

Dans le troisième paragraphe, l'apprenant a donné une autre définition en utilisant le signe égal à: "=", ce qui montre l'incapacité de l'apprenant à mettre en ordre les informations trouvées lors de la recherche documentaire, il y a même une difficulté de compréhension des informations présentées.

Pour les connecteurs logiques, nous en relevons quelques uns comme: d'abord, ensuite. Nous remarquons aussi que seuls, ces connecteurs sont utilisés. Il est donc judicieux de relever un manque chez cet étudiant au niveau le l'emploi des articulateurs logiques.

En ce qui concerne l'enchaînement entre les phrase, nous relevons nombreuses erreurs comme par exemple:

-Fonction c'est le rôle occupé par quelques choses, il montre à chaque personne précier, le fonctionnalisme dans la linguistique.

-Le monème: la plus petite significative porteuse de sens.

-Les unités sont des analysables par rapport à leurs fonctions.

Ces ruptures relevées marquent bien l'absence de la capacité à enchaîner les phrases. Pour le découpage en paragraphes, nous observons l'emploi d'un seul alinéa alors que les idées devraient être mises en d'autres paragraphes. Pour la pertinence du résumé, nous pouvons l'étudier sur des plans variés: relation entre thème global et sous thèmes, précision des noms, dates, lieu, et mots-clés. Concernant le thème global, il n'est pas indiqué par un titre ni défini concrètement au début du texte rédigé. Donc, il y a une difficulté de cerner la relation entre le thème global et les sous-thèmes donnés. Pour la précision des noms donnés, il y a des erreurs commises dans l'écriture de quelques noms comme par exemple: andré qui devrait être écrit André.

Les mots-clés utilisés sont variés mais, le fait de ne pas être précis au plan du thème, cela influence même l'emploi des mots clés: par exemple, l'étudiant devrait commencer par la définition du fonctionnalisme qui est un mot central dans le résumé. Cela n'exclut pas qu'il y a des mots clés employés dans le résumé à savoir: fonction, monème, morphème, grammaire.

Au plan de la morphosyntaxe, nous y aborderons: le temps, la terminaison des mots, le déterminant, et l'ordre des éléments dans la phrase. Pour le temps employé, c'est le présent de l'indicatif comme par exemple: montre, est, mais nous remarquons l'absence totale du verbe dans certaines phrases comme par exemple: le monème: la petite unité sonore distinctive.

Qui devrait contenir le verbe "est" pour que le sens de la phrase soit claire.

Dans les autres phrases, il n'y a que des mots juxtaposés qui devraient construire des phrases comme par exemple: "linguiste français fonctionnaliste, le titre de son livre...". Cette phrase doit être corrigée ainsi : Ce linguiste français fonctionnaliste possède un livre intitulé: x .

Pour la terminaison des mots, nous relevons aussi quelques erreurs:

-née —→né.

-unité minimal —→ minimale.

Concernant les déterminants, nous relevons un problème sérieux chez l'apprenant dans l'emploi des déterminants comme:

***Le** fonction La fonction.

*L'absence totale du déterminant dans la phrase:

Fonction c'est le rôle occupée...

⇒ **La** fonction est L'emploi du déterminant est nécessaire dans ce cas.

⇒ ***La** fonctionnalisme qui devrait être écrit ainsi Le fonctionnalisme

*pour faire distinction entre monème et morphème.

⇒ Pour faire **la** distinction.

En ce qui concerne l'ordre des éléments dans la phrase, Nous relevons un ordre renversé ou des mots mal placés dans certaines phrases comme: -"Les unités sont des analysables"

*Dans cette phrase il y a suppression du mot "unité" qui devrait précéder le terme analysables.

Pour l'emploi de phrases complexes, nous trouvons quelques phrases complexes mais le reste, ce sont des phrases mal enchainées ou ne sont pas du tout liées comme:

-Fonction c'est le rôle occupé par quelques choses, il montre à chaque personne...

Ces deux phrases ne présentent aucune relation d'où la difficulté relevée chez cet apprenant à enchaîner les phrases.

Un autre exemple illustre notre propos:

-"Ensuite la double articulation c'est le découpage l'analyse de la langue".

Dans cette phrase, il y a des éléments juxtaposés sans lien sémantique entre eux.

Pour le lexique utilisé, il fait partie du champ lexical de la linguistique comme: le fonctionnalisme, la grammaire, linguiste, double articulation...etc. Il y a donc cet emploi du lexique contextualisé, ce qui présente un avantage d'après la lecture thématique effectuée dans ce sens.

Le procédé de reformulation est peu apparent dans le texte si nous ne le jugeons pas absent le long du texte. Cela montre l'incapacité de l'apprenant à reformuler les informations trouvées.

Pour le dernier critère qui est: " La capacité de donner son point de vue", aucun signe n'apparaît dans le texte pour affirmer que l'apprenant a donné son point de vue sur le thème abordé.

Nous allons dans ce qui suit analyser les différentes composantes d'une compétence de communication.

Commençons par la composante lexicale, nous trouvons un lexique appartenant à un champ lexical linguistique comme par exemple: linguiste, fonction, fonctionnalisme, grammaire, monème, phonème. Il s'agit d'un lexique en lien direct avec le thème global; "Le fonctionnalisme".

La composante grammaticale paraît mal maîtrisée du moment où plusieurs erreurs paraissent dans le texte comme par exemple:

-Le fonction c'est le rôle des unités, le linguiste André martinet pionier, chef de fil...

Aucun lien logique n'est explicité entre les deux phrases, cela justifie le manque inscrit dans la compétence grammaticale de l'apprenant. Il aurait dû parler du fonctionnalisme puis de son père fondateur en utilisant une reprise par le terme: "son père fondateur".

Dans l'exemple:

Fonction c'est le rôle occupé, il montre.

-La reprise aurait dû être le pronom "elle" et non pas "il".

Donc, nous relevons un problème au niveau de la distinction entre le féminin et le masculin.

Aussi, entre le dernier paragraphe et l'avant dernier paragraphe, il n'y a pas de lien logique employé pour expliquer la relation entre les informations présentées, ce qui montre un problème sérieux chez cet apprenant en ce qui concerne les règles grammaticales pour enchaîner les différentes informations. C'est apparent à travers le texte qui est plein de signe mathématique "=".

Pour la composante sémantique, le manque inscrit dans la composante grammaticale influe la composante sémantique. Nous observons des phrases découses, sans lien sémantique comme par exemple: -il montre à chaque personne précis, le fonctionnalisme dans la linguistique!

-Le monème: la plus petite significative porteuse des sens.

-L'utilisation de double articulation = pour faire distinction entre monème et phonème.

-La double articulation c'est le découpage l'analyse de la langue.

En ce qui concerne la composante orthographique, il y a plusieurs erreurs orthographiques qui touchent à la compétence orthographique comme par exemple:

-André → Andret.

-Précier → précis.

-La reconnaissance → la reconnaissance.

-Analysable → analysables.

Donc, il est judicieux de signaler que cet apprenant possède une compétence orthographique faible.

Concernant la compétence sociolinguistique, l'apprenant possède une capacité faible pour adapter son discours à son lecteur puisque la difficulté que nous avons décelée chez l'apprenant à bien ordonner les informations trouvées, voire à lier son discours, influe la compétence sociolinguistique qui se manifeste via l'adaptation du discours présenté.

Pour la compétence pragmatique, l'apprenant a utilisé un discours courant malgré le recours à des mots appartenant au jargon scientifique comme par exemple:

Fonctionnalisme, monème, morphème....etc.

L'apprenant montre une capacité à expliquer ce qu'il a trouvé comme information.

Nous allons mettre en exergue l'analyse thématique en relevant les différents schémas de progression thématique.

Entre le thème numéro un et le thème numéro deux, nous décelons une rupture thématique car l'apprenant a présenté juste un sous-thème sans parler du thème global puis, il a évoqué le linguiste qui a fondé la théorie sans le présenter. Entre le thème numéro deux et le thème numéro trois, il y a un schéma de progression à thème linéaire ensuite, dans le troisième thème présenté il y a un schéma de progression à thèmes dérivé. Entre le thème numéro quatre et le thème numéro cinq il y a un schéma de progression à thème constant assuré par une reprise mal placée "il , qui devrait être "elle".

Entre le thème numéro six et le thème numéro sept, il y a un schéma de progression à thème linéaire marqué par le lien logique. Entre le thème numéro sept et le thème numéro huit, un schéma de progression à thème constant marqué par un lien logique.

Finalement entre le neuvième thème et le dixième thème, un schéma nous paraît décousu du moment où le thème numéro neuf est ambigu.

Donc, si nous tenons compte du nombre de schémas de progression thématique présentés, nous trouvons:

-Le schéma de progression à thème constant: 01.

-Le schéma de progression à thème linéaire: 02.

-Le schéma de progression à thème dérivé: 00.

-Le schéma de progression à thème dérivé: 01.

En plus des ruptures thématiques signalées, nous observons un manque flagrant inscrit au niveau de la progression thématique. Une difficulté de faire progresser son texte s'avère via les éléments abordés dans l'analyse thématique.

Nous pouvons avancer qu'à travers l'analyse des trois facteurs mis en jeu lors de l'appréciation globale de la production écrite de l'apprenant que cet écrit présente une rupture thématique et un niveau faible de compétence communicative. Cela est dû à une difficulté de mettre en ordre les informations trouvées lors de la recherche documentaire.

VI.4.11. Corpus 11

Texte "11":

La G.G.T est une théorie syntaxique s'inscrivant dans le courant de la linguistique générative. Le but de la G.G.T est d'expliquer que une langue puisse être acquise par l'enfant en si peu de temps, aussi que des phénomènes de langue soient immédiatement interprétés sans besoin d'apprentissage particulier, par exemple: structure en constituants des phrases et liens de conférence dans la phrase entre les unités distinctes, par exemple un nom et un pronom.

Dans les années cinquante, un jeune linguiste du MIT (Cambridge USA), Noam Chomsky, a révolutionné la linguistique par un nouveau programme de recherche en linguistique, la grammaire générative transformationnelle.

VI.4.11.1. La grille de Tagliante.

	Echelles d'appréciation.	Texte
Respect de la consigne	Conforme non conforme	+
Performance globale	Satisfaisant non satisfaisant	+
Structuration	Bien structuré moins structuré	+
Pertinence de résumé	Pertinent non pertinent	+
Morphosyntaxe : temps, structure	Maîtrise manque de maîtrise	+
Phrases complexes	Utilisées	_ +

	Inutilisées	
Lexique approprié	Existe Inadéquat	+
Reformuler	Satisfaisant moins satisfaisant	+
Donner son point de vue	Clair Ambigu	Y a pas

VI.4.10.2. Les composantes de la compétence communicative :

	Echelle d'appréciation
La composante Lexicale	Fréquente + Faible
La composante grammatique	Maîtrisée + Non maîtrisée
La compétence Sémantique	Adéquat + Non adéquat
La compétence Orthographique	Fort + Faible
La compétence Socio-linguistique	Existe N'existe pas. +
La compétence Pragmatique	Courant + Soutenu

VI.4.11.3. L'analyse thématique :

Thème 1 : la GGT —————> Rhème 1 : Définition de la GGT.

.

Thème 2 : Son but —————> Rhème 2 : Explication de la langue.

Aussi que

Thème 3 : Le phénomènes —————> Rhème 3 : leur interprétation.

De langue

par

Rupture thématique.

Thème 4 : Les années 50 —————> Rhème 4 : Le linguiste Chomeskey.

Thème 5 : Ce linguiste —————> Rhème 4 : l'apport de la grammaire

Généralive.

VI.4.11.4. Commentaire

Commençons par la grille de Tagliante, nous en abordons le premier critère constituant le respect de la consigne. A travers le texte rédigé, nous remarquons que l'apprenant a pu résumer en quelques lignes le contenu de la grammaire générative. Donc, cet apprenant a respecté la consigne du travail exigé.

Pour la performance globale qui constitue le deuxième critère de la grille, nous l'abordons selon la concision du résumé, sa fidélité au contenu et sa clarté. Le résumé rédigé est peut être jugé concis du moment où l'étudiant a pu donner l'essentiel de ce qui est une grammaire générative, son but, son élaborateur...etc. Pour la fidélité au contenu, nous la décelons via la date donnée: les années "50", et les connaissances données dans le texte. Enfin, le résumé donné présente une certaine ambiguïté de sens à travers les ruptures que nous avons trouvées lors de la lecture du texte par exemple: la phrase: "structure en constituants des phrases et liens de conférence dans la phrase", présente un sens ambigu vu l'absence d'une structure logique cohérente qui permet de comprendre le sens global de cette phrase.

Le troisième critère est la structuration. Ce critère comprend: le plan, les connecteurs logiques, l'enchaînement et le découpage en paragraphes.

L'apprenant a commencé par une définition de la grammaire générative en l'illustrant par un exemple non clair. Puis à la fin de son texte, il a présenté l'élaborateur de cette théorie. Ce

plan paraît structuré via l'emploi de quelques connecteurs logiques comme: aussi que, par exemple. Mais nous remarquons un emploi très restreint des connecteurs le long du texte. Pour l'enchaînement des idées du texte, nous avons déjà décelé des hachures dans une phrase du texte, ce qui prouve qu'il y a un manque dans la compétence de rédaction.

Pour le découpage du texte en paragraphes, nous trouvons un seul paragraphe le long du résumé marqué par un alinéa.

Nous examinons la pertinence du résumé sous trois plans: la relation du thème global et des sous-thèmes, la précision des noms, les dates, le lieu et les mots-clés. Nous trouvons une relation entre le thème général abordé qui est la grammaire générative et les sous-thèmes signalés dans l'analyse thématique.

Pour la date donnée, elle est précise pour le nom du linguiste dont parle l'étudiant.

En ce qui concerne la morphosyntaxe, nous y analyserons: le temps, la terminaison des mots, le déterminant, et l'ordre des éléments dans la phrase.

Pour le temps, l'apprenant a eu recours au présent de l'indicatif, au passé composé ou au subjonctif présent comme par exemple: est, a révolutionné, puisse. Concernant la terminaison des mots, nous ne relevons aucun problème à ce niveau là. Mais pour les déterminants, nous repérons une difficulté chez cet étudiant à lier les déterminants avec les autres éléments de la phrase par exemple: que une langue → qu'une langue.

Pour l'ordre des mots dans la phrase, nous observons qu'il y a un problème chez cet apprenant à mettre en ordre les éléments d'une phrase comme par exemple: "Structure en constituant des phrases et lieu de conférence...

Il n'y a aucune relation sémantique dans la phrase présentée vu la suppression d'éléments essentiels dans cette phrase, ce qui déséquilibre l'ordre des mots dans la même phrase.

En parcourant le texte, nous tombons sur différentes phrases complexes, surtout celles construites grâce à la ponctuation comme par exemple:

Dans les années cinquante, un jeune linguiste du MIT, Noam Chomesky, a révolutionné la linguistique par un nouveau programme de recherche.

Le lexique utilisé par l'apprenant s'inscrit dans le champ lexical du thème choisi. Il est donc approprié par rapport au thème sélectionné.

La reformulation des informations s'avère absente dans ce texte où l'apprenant a donné juste des informations précises sans les reformuler.

Pour le dernier critère dans la grille de Tagliante, celui de: "donner son point de vue", l'apprenant n'a présenté aucun point de vue vis-à-vis du thème abordé.

Nous allons dans ce qui suit analyser les composantes d'une compétence communicative.

Commençons par la composante lexicale, nous observons une faible utilisation du lexique approprié.

Pour la composante grammaticale, nous relevons les erreurs grammaticales liées surtout à l'ordre des éléments dans la phrase précédemment citées. Donc, il y a un manque de maîtrise de la compétence grammaticale.

La composante sémantique est adéquate par rapport au sens des phrases composées sauf dans l'exemple donné ci – dessus.

La composante orthographique paraît maîtrisée moyennement vu le nombre restreint des erreurs orthographiques commises.

La composante sociolinguistique se découvre à travers l'adaptation du texte via la présentation d'exemples pour expliciter des notions scientifiques. Ceci-dit que cet apprenant adapte son discours à son lecteur.

Donc, il est judicieux d'affirmer que ce rédacteur possède une compétence socio-linguistique.

Pour la dernière composante, pragmatique, nous pouvons dire que l'apprenant a utilisé un registre courant à la portée des lecteurs.

Nous allons étudier dans ce qui suit les différents types de schémas de progression thématique utilisés dans le texte rédigé. Nous trouvons qu'entre le thème numéro un et le thème numéro deux, il y a un schéma de progression à thème linéaire. Nous constatons une rupture thématique due à une mal utilisation des différents constituants de la phrase.

Entre le thème quatre et le thème cinq, un schéma de progression à thème linéaire apparaît.

Donc, pour le total des schémas de progression thématique employés, nous trouvons:

Le schéma à thème linéaire: 02.

Le schéma à thème constant: 01 par rapport au thème global.

Le schéma à thèmes dérivés: 00.

Il est vrai que l'étudiant a pu utiliser des schémas de progression thématique malgré la rupture thématique signalée. Donc, il y a une capacité chez cet étudiant à faire progresser son texte.

VI.4.12. Corpus 12

Texte 12:

Le distributionnalisme est un courant de la linguistique apparait aux Etats-Unis en 1930 après la découverte de 150 familles de langue amériidienne par L.Bloofield puis développé par Z Harris. Cette école s'appuie essentiellement sur l'analyse distributionnel qui va se faire sur la chaîne parlée après l'observation d'un corpus sous forme d'énoncé linéaire à son tour qui va se réduire en différentes unités et à différent niveaux d'organisation, cette théorie vise principalement la description des éléments d'une langue pour faire des listes distributionnelles pour proposer des générations.

VI.4 .12.1. La grille de Tagliante.

	Echelles d'appréciation.	Texte
Respect de la consigne	Conforme non conforme	+
Performance globale	Satisfaisant non satisfaisant	+
Structuration	Bien structuré moins structuré	+
Pertinence de résumé	Pertinent non pertinent	+
Morphosyntaxe : temps, structure	Maîtrise manque de maîtrise	+
Phrases complexes	Utilisées Inutilisées	+
Lexique approprié	Existe Inadéquat	+

Reformuler	Satisfaisant moins satisfaisant	+
Donner son point de vue	Clair Ambigü	N'est pas cité

VI.4.12.2. Les composantes de la compétence communicative :

	Echelle d'appréciation	
La composante Lexicale	Fréquente Faible	+
La composante grammatique	Maîtrisée Non maîtrisée	X
La compétence sémantique	Adéquat Non adéquat	+
La compétence Orthographique	Fort Faible	+
La compétence Sociolinguistique	Existe N'existe pas.	+
La compétence pragmatique	Courant Soutenu	+

VI.4.12.3. L'analyse thématique :

Thème 1: le distributionnalisme → Rhème 1: Définition.
 . Thème 2: courant linguistique → Date de son apparition.

Après

Thème 3: Sa découverte → Rhème 3: Son élaborateur.

Thème 4: Cette école → Rhème 4: Son principe.

Thème 5: qui → Rhème 5: l'observation du corpus.

A

Thème 6: énoncé linéaire → Rhème 6:

Thème 7: Cette théorie → Rhème 7: Le but de cette théorie.

Rhème 8: Description des éléments d'une
langue. →

Rhème 9: Etablir les listes distributonnelles →

VI.4.12.4. Commentaire

Nous allons analyser les résultats obtenus selon les trois éléments que nous avons abordés précédemment.

Pour la grille de Tagliante, nous entamons le premier critère qui y est inscrit, celui du respect de la consigne; nous trouvons que l'apprenant a donné un résumé après la recherche documentaire effectuée.

La performance globale de l'écrit s'étudie selon trois paramètres à savoir: fidélité au contenu, précision et clarté. Nous lisons déjà un résumé fidèle à un contenu scientifique ce qui montre la capacité de l'étudiant à présenter un contenu scientifique.

Pour la précision de l'information, nous la trouvons aussi précise et claire quand l'apprenant présente une théorie linguistique en l'expliquant mais nous pouvons affirmer que ce scripteur n'a pas donné beaucoup de détails.

Le troisième critère de la grille de l'évaluation concerne la structuration, ce critère renferme bien sûr: le plan, les connecteurs logiques, l'enchaînement et le découpage en paragraphes.

Cet apprenant a suivi un plan structuré où il a commencé par présenter la théorie: "Le distributionnalisme" puis, il présente ses principes et ses buts. Ce plan est bien évidemment structuré grâce aux connecteurs logiques ou à travers les reprises par exemple:

-Cette école, qui, cette théorie, à son tour.

Le texte parait bien enchainé à travers les phrases employées par exemple: "Le distributionnalisme est un courant linguistique apparait aux Etats-Unis en 1930".

Ce texte est réparti en un seul paragraphe selon l'alinéa utilisé.

La pertinence du résumé va être vérifié selon: la relation du thème global et des sous-thèmes, la précision des noms, dates, lieu et les mots-clés. La relation est étroite entre le thème global qui est le distributionnalisme et les sous-thèmes qui existent dans le texte à savoir: ses principes et ses buts.

Pour la date et le nom de l'élaborateur de la théorie distributionnelle, ils sont précis. Enfin les mots-clés utilisés sont: le distributionnalisme, linguistique la chaîne parlée, corpus, unités. Ces mots-clés sont bien pertinents au thème choisi.

Concernant la morphosyntaxe qui renferme: le temps, la terminaisons des mots, les déterminants et l'ordre des éléments dans la phrase, nous trouvons que l'apprenant a eu recours au présent de l'indicatif comme par exemple:

Est, s'appuie, va, vise. Il est donc important de signaler le bon emploi de ce temps dans le texte à valeur explicative.

L'étudiant a un problème avec les terminaisons dans les mots suivants:

L'analyse distributionnelle → distributionnelle.

Enonce → énoncés.

Différent niveaux → différents niveaux.

En ce qui concerne l'ordre des éléments dans la phrase, nous ne repérons aucune difficulté dans le texte présenté.

Pour l'emploi de phrases complexes, l'étudiant ne présente pas une difficulté pour rédiger des phrases complexes comme le montre le texte écrit.

Le lexique utilisé renvoie à un champ lexical qui s'intègre sous le thème global présenté. Donc, nous pouvons avancer que ce lexique est adéquat au texte présenté.

Pour la reformulation, l'étudiant n'a utilisé aucune reformulation dans le texte pour expliquer les mots difficiles du texte. Enfin, pour le dernier critère qui est: "Donner son point de vue", l'apprenant ne donne aucun point de vue sur les informations données.

Nous allons mettre en exergue les composantes d'une compétence communicative à travers l'analyse globale du tableau présenté . Ainsi, la composante lexicale est fréquente par rapport au thème signalé dans le texte.

Pour la composante grammaticale, quelques erreurs grammaticales sont commises qui montrent la non- maîtrise de la composante grammaticale. En ce qui concerne la composante sémantique, nous avons repéré des relations sémantiques variées à travers la lecture du texte.

L'orthographe qui constitue une composante parmi celles d'une compétence de communication , n'est pas totalement maîtrisée car il y a des erreurs orthographiques commises comme par exemple: différent.

distributionnel → distributionnelle.

La composante sociolinguistique où le rédacteur doit prendre en compte les connaissances de son lecteur , paraît flagrante dans ce texte.

Pour la composante pragmatique, l'apprenant a employé un registre courant dans son texte.

Nous allons passer à l'analyse thématique en examinant le nombre total des schémas de progression thématique utilisés.

Entre le thème numéro un et le thème numéro trois, il y a un schéma de progression à thème linéaire. Entre le quatrième thème et le cinquième thème, il y a un schéma de progression à thème linéaire. Entre le thème un et sept, un schéma de progression à thème constant existe.

Enfin, dans le thème numéro sept, nous trouvons un schéma de progression à thèmes dérivés.

Pour le total des schémas employés, nous trouvons:

Un schéma à thème linéaire: 02.

Un schéma à thèmes dérivées: 01.

Un schéma à thème constant: 01.

A travers l'analyse des trois facteurs mis en jeu pour apprécier la qualité globale de l'écrit, nous décelons la compétence d'écrire chez cet apprenant car il a pu mettre en ordre les informations selon une chaîne progressive du texte.

Conclusion

Nous avons à travers les résultats obtenus lors de l'analyse des productions écrites des apprenants, réalisé un fort constat, celui de l'existence d'une relation forte entre l'emploi des schémas de progression thématique et le recours aux paramètres d'une compétence de communication. Plus les composantes d'une compétence de communication sont bien maîtrisées, plus l'apprenant recourt bien aux différents schémas de progression thématique.

Aussi, nous avons réalisé que dans les textes rédigés après une lecture thématique, les apprenants ont pu rédiger des textes cohérents là où la progression thématique semble un bon signe pour développer l'information dans les textes rédigés. En ce qui concerne la variété des schémas de progression thématique, nous relevons que ce recours constant aux différents types de progression thématique aide beaucoup l'apprenant à produire un texte qui présente un certain liage thématique, ce qui le rend compréhensible et lisible.

Nous avons également pu relever l'intérêt d'une démarche basée sur la sensibilisation des apprenants au phénomène de progression thématique en comparant les textes rédigés par les apprenants ; ceux rédigés par référence aux textes s'inscrivant dans un même fil thématique conducteur semblent riches en progression thématique alors que ceux rédigés en lisant des textes n'ayant aucun lien entre eux, présentent moins de progression au niveau de l'information.

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous avons tenté, dans la présente recherche, de mettre en exergue le rôle de la sensibilisation des apprenants aux phénomènes textuels notamment la progression thématique afin de produire un texte présentant une continuité thématique qui régit même la cohérence globale de la production écrite en FLE chez les étudiants de 1^{ère} année LMD de l'université de M'Sila.

Les résultats auxquels nous avons abouti n'échappent pas trop à nos attentes. Nous allons rappeler la démarche que nous avons proposée pour obtenir ces résultats, notre objectif ainsi que la phase expérimentale.

La problématique de notre modeste recherche cernait la difficulté de produire en FLE chez les étudiants de 1^{ère} année LMD universitaire. Le corps enseignants et chercheurs s'accordent sur cet écueil chez les apprenants de FLE qui sont censés rédiger des textes en FLE ; c'est pourquoi nous avons projeté notre réflexion sur une technique qui peut leur porter une aide afin de se libérer à rédiger en surpassant cette difficulté. Cette technique est la sensibilisation à la progression thématique via la lecture thématique.

Le choix de cette technique avait pour origine l'observation sur le terrain d'après notre petite expérience, celle de la méthode d'enseignement-apprentissage de la production écrite en licence français basée sur la présentation de textes en vrac n'ayant aucune relation thématique, ce qui laisse le faible rendement dans l'apprentissage de la production écrite en FLE. La méthode suivie pour enseigner-apprendre à écrire rend l'étudiant perdu entre la mémorisation de mots appris sans lien thématique, il ne pourrait même pas être capable de réutiliser ce lexique dans ses écrits. Il a été donc judicieux de penser à sensibiliser cet étudiant à la progression thématique qui lui permet d'écrire d'après une lecture thématique qui suit un fil conducteur celui du thème global d'où la fluidité dans la rédaction de son écrit d'un côté, de l'autre côté, cette démarche a également accordé à l'apprenant la prise en charge de la chaîne textuelle lors de la rédaction de son texte.

Cet outil pédagogique était censé développer la compétence de production écrite chez les étudiants, c'est ce qui a constitué notre objectif à travers cette étude ; et pour l'atteindre, nous avons scindé notre travail de recherche en six chapitres.

Dans le premier chapitre portant le titre de *L'apprentissage: Concepts et théories*, nous avons de prime abord, présenté les différentes conceptions du mot apprentissage selon quelques théoriciens comme par exemple les définitions de Jean Michel Robert (2009) ou encore l'apprentissage des structures textuelles avancées par Combettes, Reboul (1999), Raymond (2006) qui convergent pour affirmer l'existence d'un apprentissage social à côté de l'apprentissage scolaire et que le verbe même *apprendre* revêt plusieurs sens selon deux

facteurs importants, à savoir le processus ou les résultats de ce processus. Il a été donc nécessaire de définir l'apprentissage selon qu'il est centré sur les résultats ou sur le processus.

Ensuite, nous avons focalisé notre attention sur l'apprentissage scolaire selon la Borderie (2005), Perrenoud (2004), ces chercheurs rapportent que l'apprentissage dans un milieu scolaire renvoie à une activité qui impose des métamorphoses chez l'apprenant.

Nous avons aussi évoqué la classification de l'apprentissage selon Bloom (1948) qui correspond aux objectifs tracés lors de l'opération de l'apprentissage qui conduit vers l'appropriation de compétences. Ainsi, la notion de compétence nous a semblée centrale dans l'apprentissage. (Mec,2006). D'autres chercheurs, comme Bouffard qui met en avant le concept de l'autonomie de l'apprentissage, affirmant qu'il s'agit d'une compétence là où l'apprenant s'approprie de connaissances comme il rencontre des problèmes, fixe des objectifs à atteindre et emploie une méthode pour réaliser ses objectifs. L'apprentissage ainsi, se diffère devant la variété d'optiques qui le définissent. De cette façon, parler d'un apprentissage social initié par Albert Bandura s'imposait à notre étude. Nous avons, à la lumière de cette théorie, présenté le modèle SCI de l'apprentissage qui renferme trois dimensions essentielles : sociale, interactive et constructiviste en expliquant chaque dimension à part. Un autre volet s'est ouvert sur le couple enseignement-apprentissage, les divers styles d'enseignement qui cernent les pratiques pédagogiques afin de s'approprier des connaissances (Kart Lewrin (1890-1947)). Nous avons aussi mis en lien ces notions avec les différentes notions de stratégies d'apprentissage telle que les conçoit Claudette Cornaire (1998) comme étant l'ensemble de techniques d'apprentissage afin de résoudre un problème donné.

La notion de capacité d'apprentissage suscite notre intérêt vu son utilité dans le développement de l'apprentissage. Ainsi, nous l'avons définie selon Berbaum comme étant la mise en fonctionnement d'actions pour résoudre un problème donné.

Dans le deuxième chapitre intitulé : *L'évaluation*, nous avons montré en premier lieu que la notion de l'évaluation dans la production écrite doit prendre en charge la dimension transphrastique qui permet de se renseigner sur la qualité globale de l'écrit en FLE. Ensuite, nous avons présenté la notion clé de l'évaluation de l'écrit celle de l'échelle d'appréciation telle qu'elle a été conçue par Scallon (1988) et Morrissette (1993).

Nous avons vu que les visions des chercheurs se sont convergées pour dire qu'il y a une variété d'échelles d'appréciation lors de l'évaluation. En deuxième lieu, nous avons exposé les différentes composantes d'une compétence de communication qui devrait constituer ce qui est évaluable lors de la production écrite, conçue comme telle par le Cadre Européen Commun de Référence.

A côté de tout cela, nous avons évoqué le concept de pédagogie différenciée selon Clabardes vu son utilité dans le champ de l'enseignement –apprentissage. Enfin, nous avons mis en exergue la notion de progression d'une compétence comme le suggère Scallon selon son schéma élaboré en 2004. Enfin, nous avons montré qu'une typologie d'évaluation s'impose selon les recherches en la matière, ainsi, l'évaluation diagnostique, formative et sommative sont les types majeurs connus jusque-là dans une approche par les compétences.

Dans le troisième chapitre intitulé : *Ecrire, lire et progression thématique en FLE*, nous avons tenté de mettre l'accent sur un aperçu historique de l'écrit en didactique de FLE selon les différentes approches. Ensuite, nous avons mis en relation cette notion avec son statut actuel selon l'approche communicative et fonctionnelle. La notion d'un apprentissage nous a semblée nécessaire dans ce champ. En deuxième lieu, nous avons présenté les approches conçues pour apprendre à écrire et que nous avons jugées utiles à notre cadrage pratique, à savoir : l'approche linguistique, fonctionnelle, rédactionnelle ou encore thématique.

Nous avons pointé notre attention sur cette dernière approche basée sur la lecture thématique. Enfin, nous avons montré le lien entre la lecture et l'écriture tels que les chercheurs les ont conçues en mettant en exergue leurs différentes opérations selon l'équipe de chercheurs dirigée par Pétofaine. Ainsi, nous avons pointé notre intérêt sur la théorie des schèmes comme Claudette Cornaire l'a présentée. Cette théorie s'appuyait sur l'idée selon laquelle les connaissances sont agencées dans la mémoire selon des schémas, c'est ainsi que notre réflexion pour utiliser la progression thématique comme un moyen afin d' apprendre à écrire.

Dans le deuxième volet dans ce même chapitre, nous avons tenté de présenter la notion clé de notre recherche, celle de la progression thématique. Nous avons expliqué d'abord cette notion selon les linguistes. Ce concept renferme la liaison informationnelle régie par des liens. La progression thématique avait été aussi définie à travers les schémas élaborés par Danes (1974) à savoir : schéma de type linéaire, où le rhème de la première phrase sera le thème de la deuxième phrase et ainsi de suite. Le schéma à thème constant où le thème de la première phrase sera le thème des phrases suivantes. Enfin, le schéma à thèmes/rhèmes dérivés où des thèmes ou rhèmes seront dérivés le long des phrases qui se succèdent dans le texte. Nous n'avons pas pu bien sûr passer loin de la notion de cohérence textuelle telle que Schirley Carther Thomas l'avait conçue, vu son grand intérêt dans l'établissement de la qualité globale de l'écrit. Pépin a étudié les défauts de cohérence textuelle que nous avons exposés parce qu'ils constituent des concepts clés dans l'appréciation globale de l'écrit.

Le quatrième chapitre intitulé : *la grammaire en classe de fle*, a été consacré à l'étude de la place de la grammaire dans le champ de l'enseignement-apprentissage. Selon les

chercheurs présentés, il n'ya pas un consensus sur le terme de grammaire vue selon différentes visions, à savoir l'ensemble de règles dans un contexte donné ou encore l'ensemble de caractéristiques d'une langue donnée.

La grammaire en classe de FLE selon JC.Pellat devrait passer par une transposition didactique. Il est donc nécessaire de montrer comment s'opérait l'intériorisation de règles grammaticales d'après le modèle présenté de Kraschen. Nous avons ainsi exposé les différents types de grammaire à savoir explicite et implicite.

Puis, nous avons mis l'accent sur le lien entre grammaire et pédagogie selon Henri Besse et Porquier. L'intérêt de la grammaire nous a été d'une grande utilité pour l'expliquer.

Le deuxième volet dans ce chapitre a renfermé l'utilité des opérations qui se tissent pour aboutir à écrire un texte à savoir: l'amplification, les opérations d'énonciation et les opérations d'enchaînement. Enfin, nous avons mentionné des différents types d'exercices qui peuvent servir l'enseignement-apprentissage de la grammaire. A la fin, l'ossature d'une grammaire textuelle qui prônait le concept clé de continuité thématique, entre autres, s'est avérée primordiale pour la mise en place d'une compétence de production ou de compréhension écrite. Finalement, une partie a été réservée à la notion de l'erreur/faute. Nous avons jugé utile de présenter la définition de chaque notion puis, nous avons exposé les types d'erreurs tels que les chercheurs les ont classées comme Reason et autres.

Le cinquième chapitre que nous avons intitulé :*Méthodologie et déroulement de l'expérimentation* avait commencé par la présentation de la méthodologie et du corpus recueilli d'après notre expérimentation. Nous y avons aussi exposé le déroulement de l'expérimentation avec trois groupes d'étudiants de 1^{ère} LMD.

Notre rôle dans les séquences présentées était juste de porter l'attention de ces étudiants au phénomène de progression thématique à travers les questions que nous leur avons posées.

Pour entamer le dernier chapitre intitulé : *Corpus et analyses individuelles*, nous avons réuni les travaux des apprenants après les activités dispensées aux trois groupes.

Puis, nous avons analysé ce corpus selon trois facteurs à savoir : la grille de Christine Tagliante, les composantes d'une compétence de communication et l'analyse thématique des textes rédigés.

Rappelons-nous les principaux résultats auxquels nous avons abouti :

-L'utilisation d'une grille d'évaluation établie selon des échelles d'appréciation a permis de pratiquer une évaluation globale équilibrée qui avait réussi toutes les composantes d'une compétence de communication, ce qui a constitué un apport considérable pour améliorer l'évaluation de la production écrite en FLE, une évaluation globale souvent négligée par les

correcteurs et les enseignants qui donnaient plus d'importance à la forme générale de la production d'un texte notamment l'orthographe qui n'était qu'une composante parmi celles de la compétence de communication. Il a été donc indispensable d'attirer le corps enseignant vers la prise en charge de ce type d'évaluation globale qui cerne les composantes : lexicale, sémantique, pragmatique orthographique et grammaticale.

-La démarche proposée lors des activités de la production écrite intimement liée à la lecture thématique nous a semblé également importante dans le cadre de l'apprentissage de la production écrite en FLE. Cette démarche axée sur la sensibilisation des apprenants à la dynamique thématique du texte semble aussi d'un grand intérêt. En effet, présenter aux apprenants des textes ayant un lien thématique permet aux apprenants d'apporter de nouvelles informations au fil du texte produit, ce qui contribue à réaliser la progression thématique du texte produit. Accéder ainsi aux différentes relations qui régissent le texte favorise, à travers une lecture thématique l'amélioration de la qualité de la production écrite en FLE.

En somme, la présente étude n'est qu'une tentative dans la recherche en didactique de production écrite en FLE qui constitue un champ vaste et continu. Dans ce sens, notre intérêt est d'ouvrir des voies de recherche en ce domaine largement étudié bien que notre optique ne soit jamais parfaite, nous espérons, par là, apporter le minimum pour que l'apprentissage de la production écrite en FLE avance.

-Apprendre la production écrite via la lecture thématique a permis d'apprendre le lexique dans un contexte donné, ce qui a facilité son emploi plus tard au lieu d'apprendre des mots isolés que l'apprenant ne pouvait réutiliser. Cette technique inspirée de l'approche thématique a été très essentielle pour un apprentissage efficace de la production écrite en FLE.

Dans le dernier et le premier groupe, nous avons décelé une amélioration lors de l'emploi d'une progression thématique par rapport aux premiers textes décousus rédigés par des ajouts et d'un apport informationnel renouvelable, là où l'utilité de la lecture thématique apparaît flagrante sur tous les plans : lexical, sémantique ou compréhension.

Notre souci était d'observer l'amélioration des productions écrites chez les étudiants après la présentation d'une démarche basée sur la sensibilisation à la progression thématique.

A travers l'analyse des textes rédigés, nous avons pu montrer le rôle de la démarche proposée. Ce constat nous semble en conformité avec l'hypothèse de départ que nous avons formulée.

En effet, nous avons constaté après l'analyse des copies d'apprenants une amélioration au niveau de la production écrite en FLE surtout, les résumés effectués après une recherche documentaire, cette technique a permis à la fois d'apprendre à résumer ce qui est essentiel et de suivre une progression thématique par l'apport de nouvelles informations.

Par ailleurs, notre réflexion sur l'apprentissage de la production écrite en FLE à l'aide d'une centration sur la progression thématique a pu nous amener à nous interroger sur des pistes de recherche :

- 1- Peut-on aboutir à conjuguer la lecture thématique et documents sonores pour aboutir à un apprentissage en situation réelle de production écrite ?
- 2- La constitution d'une grammaire purement textuelle va-t-elle prendre son aspect pratique fructueux ?

Finalement, nous ne voulons pas citer les difficultés que nous avons rencontrées lors de notre étude mais juste nous esquissons celle d'analyser l'organisation thématique vu l'écueil de séparer les éléments thématiques et rhématiques en l'absence d'une répartition purement scientifique. Notre analyse tâtonnée demeure relative.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

Adam J-M.,(2011). Les textes : types et prototypes , Ed. Armand Colin, 3^{ème} éd, Paris .

Allal L, Bain D et Perrenoud.,(1993). Evaluation formative et didactique du français, Ed . Délachaux et Niestlé, Paris.

Bach P .,(1987) . L'écriture bouissonnière : pédagogie du récit, Ed. Délachaux & Niestlé, paris.

Barbé G et Courty J.,(2005) . Apprentissage d'une langue étrangère /seconde , Ed. De Boeck & Larier s-a, paris.

Barré-De Miniac.,(2000) .Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques , Ed . PUS, paris.

Béguelin M-J.,(2000). De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques , Ed. De boeck & Larcier, s.a, Bruxelles.

Bentolila A, Chevalier B et Falcoz-Vigner D.,(1991) . La lecture : apprentissage évaluation perfectionnement, Ed.Nathan , paris.

Berthet D .,(2010) . Leur écriture les trahit : comment les aider dans leur parcours scolaire , Ed.Berlin, paris.

Bardiolot I et Ginestet J-P.,(1993).Pour une pédagogie du projet, Ed . Hachette, Paris.

Biard J et Denis F.,(1993) . Didactique du texte littéraire ; progressions et séquences, Ed . Nathan, paris.

Blais M-C , Gauchet M et Ottavi D. ,(2014) . Transmettre, apprendre, Ed . Stock, France.

- Berbaum J.,(1991). Développer la capacité d'apprendre, Ed .ESF, Paris.
- Bogards P.,(1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues, Ed.Didier , Paris.
- Boissinot A., (1992). Les textes argumentatifs, Ed., Bertrand-Lacoste , Midi-Pyrénées.
- Bourgeois E et Gaetane C.,(2011). Apprendre et faire apprendre, Ed. PUF, Paris.
- Boyer J-Y et Savore –Layc L., (1997) . Didactique du français : méthodes de recherches ,Ed. Logiques , Québec.
- Brigaudiot M.,(2004). Première maîtrise de l'écrit, Ed . Hachette, Paris.
- Briquet-Duhazé S et Moal A., (2013). Enseignement-apprentissage à l'école maternelle, Ed. L'Harmatton, Paris .
- Buridant C. , Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE , essai de synthèse, 1994 , actes de Colloque de 5-6 octobre 1981 , Strasbourg.
- _ et Pellat J-C .,(1991) . L'écrit en fle, université Strasbourg II U.S.H.S .
- _Campanale F . , (1999-200) .IUFM de Grenoble,Cours sur l'évaluation.
- Chauveau G.,(2011) . Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie culturelle de la lecture, Ed. METZ, paris.
- Clanet J .,(2012). Pratiques enseignantes : Quels ancrages théoriques pour quelle recherche ?Ed.L'Harmattan, paris.
- Chesnais M-F.,(1998) . Vers l'autonomie : L'accompagnement dans les apprentissages, Ed . Hachette, Paris.

Chiss J-L et Jacques David .,(Janvier 2012) . Didactique du français et étude de la langue , Ed. Armand Colin.

Connac S.,(2009) . Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école, Ed . ESF.

-Cornaire C., (1998) . La compréhension orale , Ed . CLE International, Paris.

_ . ,(1999) . Le point sur la lecture, Ed. CLE International, Paris.

Cornet J et De Smet N.,(2009) . Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre : une autre conception du groupe classe , Ed. ESF.

Cyr P .,(1998). Les stratégies d'apprentissage, Ed. CLE International, Paris .

De Barelli D. ,(2010). Les enjeux de l'écrire : la place de le trace écrite aujourd'hui, entre hier et demain, De la théorie à la pratique , Ed. U .C. L , Bruxelles .

Doquet C . ,(2011). L'écriture débutante : pratiques scripturales à l'école élémentaire, Ed. Presses Universitaire de Rennes.

Descotes M.,(1999). La lecture thématique, Ed. Delagrave, paris.

Ecalte J et Magnan A.,(2003) . L'apprentissage de la lecture, fonctionnement et développement cognitifs, Ed. Armand Colin , paris.

Fougerouse M-C.,(2010). L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur, Ed. L'Harmattan, paris .

Gaonach D.,(1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère , Ed. Credif , paris.

Gardes Tamine J., (2005). De la phrase au texte , enseigner la grammaire du collège au lycée, Ed . Delagrave, Paris.

- Giasson J .,(2000). Les textes littéraires à l'école, Ed. De Boeck, Cannada.
- .,(2000). La compréhension en lecture, Ed. De Boeck, Canada.
- Hadji C.,(2012). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages , l'auto-régulation, une voie pour la réussite scolaire, Ed . ESF.
- Hammer f, Interaction entre l'écrit et l'oral en langue de spécialité, in Actes de Colloque, l'écrit en FLE, réflexions et propositions, Buridant C-M .
- _Hidden M-O ., (2013), pratiques d'écritures, apprendre à rédiger en langue étrangère,Ed.Hachette, Paris.
- Jamaer C et Stordeur J.,(2006) . Oser l'apprentissage à l'école , Ed. De Boeck .
- Jamet E ., (1997). Lecture et réussite scolaire , Ed. DUNOD, Paris.
- Jolibert J ET et Sraiki C ., (2006) . Des enfants lecteurs et producteurs de textes, Ed.Hachette , Paris.
- Jonnaert Ph et Borght C-V., (1999). Créer les conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation des enseignants, Ed. De Boeck et Larcier s-a, Paris.
- Lecarme Ph , Mas M et Swiatly F., (1999). Ecrire au collège : L'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques , Ed. C R D P, Lyon.
- Lussier D.,(1992). Evaluer les apprentissages dans une approche communicative, Ed. Hachette FLE , Paris.
- Magnan A et Ecalte J.,(2003). L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs, Ed. Armand Colin, Paris.
- Marie-José G, Reicher Beguelin et al ., (1990) écrire en français : Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite.

Marquillo Larry M,(2002). L 'interprétation de l'erreur, Ed. CLE International, France.

Meyer J-C et Phélut J-L.,(1985). Apprendre à écrire en français au collège, Ed. Chronique Social , Lyon

Meirieu PH, l'école , mode l'emploi , des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée. Paris, ESF,1990.

Moirand S.,(1979). Situations d'écrits : Compréhension /Production, Ed. CLE International, Paris.

_ ., une grammaire des textes et des dialogues. ,(1990). Ed. Hachette, Paris.

Pasa L, Ragono S et Fijalkov J.,(2006). Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse, Ed. ESF , Paris.

Pépin L.,(1998). La cohérence textuelle : L'évaluer et l'enseigner, Ed. Beau chemin, laval.

Préfontaine Clémence, Lucie Godard et Gille Fortier.,(1998). Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture, Enseignement et apprentissage , Ed. Logiques, Canada.

Raymond V., (2005 / 2011) . Apprentissage et enseignement, théories et pratiques,Ed . gaetan morin, Canada.

Reboul O.,(1994). Qu'est ce qu'apprendre ? savoirs et compétence, Ed. L'Harmattan, Paris.

Riegel M, pour une grammaire du récepteur dans l'enseignement du français langue étrangère, Actes de colloque sur l'écrit en FLE , réflexions et propositions , Ed. P U S , Pellat J C , Claude Buridand et Milan Bunjevac.

Robert J-M.,(2009). Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différencié , Ed. Hachette, Paris.

Robert J-P et Reinhart C., (2011). Faire la classe en FLE , une approche actionnelle et pragmatique , Ed. Hachette, Paris.

Rousseau A .,(2010). Effets de l'enseignement de la progression thématique et de deux méthodes de révision sur la maîtrise de la cohérence microstructurale par les élèves du collégial, Université de Québec à Montréal,

Scallon G, (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences, Ed. De Boeck Hatier, Bruxelles.

_ .,(2000). L'évaluation formative, Ed. Renouveau pédagogique.

Schirley C T., (2000). La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Ed. L'Harmattan, Paris.

Tagliante C. , (2005). La classe de langue, Ed. CLE International, Paris.

Terranova J-L,(2009). Se construire à l'école comme sujet – écrivain : L'apport des ateliers d'écriture, Ed. Presses universitaires, Belgique.

Vienneau R, (2005) . Apprentissage et enseignement : théories et pratiques , Ed. gaetan morin , Québec .

Vigner G .,(1982). Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite, Ed. CLE International, Paris.

Widdowson HG, (sa), une approche communicative de l'enseignement des langues , Ed . Hatier CREDIF .

Articles

Boualag M, De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétence, revue Campus n°3, Université Mouloud Mamri, Tizi- Ouzou, Algérie.

Cadet L, Rinck F, 2014, Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture, Ed. Armand Colin, in le français aujourd'hui, n184 pp3-13.

Combettes B. ,(1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants, in Langue Française n°38, 1978 .

Darras F. ,(1997). Dispositifs d'apprentissage, in Recherche n°27 , .

Halté J F . , (1999) . Pratiques pédagogiques, n° 103-104 , Novembre , Metz,

Morrisette J. , un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages , (2010) . in Mesure et évaluation en éducation, , Vol. 33 .

-Pépin L . , (1998). Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle in Correspondance, n°2, Novembre

-Porhiel S, les marqueurs de thématization : Des thèmes phrastiques et textuels, in revue, Travaux de linguistique, Ed. De Boeck Supérieur, 2005, /2 n51/PP55 à 84 .

Tortenet F . , Approches grammaticales contemporaines, constructions et opérations , Ed. Bruylant-Académie s-a, in sciences du langage : Carrefours et point de vue, n° 1 .

Vendondorpe C, 1995 , Au-delà de la phrase : la grammaire du texte, Université d'Ottawa, n 24.

Dictionnaires

Cuq J-P, (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris , CLE International.

Chemama R, Bloch H et al ,(1991), Paris, Ed Larousse.

Reuter Y., (2007) . Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Ed. De Boeck, Bruxelles.

Sitographie

www.lepointdufle.net/p/expressionecrite.htm

https://fr.islcollective.com/.../search_result?...Expression%20écrite..

<https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/expression-ecrite-rapide-en-fle/>

<https://leszexpertsfle.com/tag/expression-ecrite/>

www.editionsdidier.com

lewebpedagogique.com/ressources-fle/production-écrite/

www.agirenfrancais.com/fle/production-ecrite-resume-essai-analyse-...

insuf-fle.hautetfort.com/expression-ecrite/

www.lb.auf.org/fle/cours/cours2_CE/expr_echr/cours2_ee01.htm

www.lb.auf.org/fle/cours/cours2_CE/expr_echr/cours2_ee01.htm

www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/.../cours2_ev207.htm

www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/expr_echr/cours2_ee02.htm

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01135096/document>

dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/.../sf240.pdf

theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

theses.univ-oran1.dz/document/TH4015.pdf

www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1984_num_11_1_1011

www.memoireonline.com

www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf

www.neoprofs.org/t57680-fle-comment-ameliorer-sa-production-ecr...

bu.umc.edu.dz/theses/francais/DJE1210.pdf

https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user...1.../delf_b1_grille_pe.pdf

<https://gerflint.fr/Base/Algerie9/zetili.pdf>

www.academia.edu/.../proposition_didactique_pour_ameliorer_la_co...

www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/5_documents_a_reproduire.pdf

www.crefeco.org/fr_version/pages/8@nasufi.pdf

[https://fr.scribd.com/doc/.../Strategies-**Production-Ecrite-FLE**](https://fr.scribd.com/doc/.../Strategies-Production-Ecrite-FLE)

www.ufr-sepf.univ-paris8.fr > ... > Cours

www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0016/NQ51976.pdf

[https://prezi.com/.../lenseignement-et-lapprentissage-de-la-**production**...](https://prezi.com/.../lenseignement-et-lapprentissage-de-la-production...)

www.fdlm.org/wp-content/uploads/2012/01/Sommaire-RA-51.pdf

www.images.hachette-livre.fr/media/.../030/1240824156.pdf

[https://lafleiste.com/tag/comprehension-**ecrite**/](https://lafleiste.com/tag/comprehension-ecrite/)

[https://univers-**fle**.wikispaces.com/Expression+**écrite**](https://univers-fle.wikispaces.com/Expression+écrite)

gefad.gazi.edu.tr/article/viewFile/5000078575/5000072796

<https://sites.google.com/.../programme-defledubilangueb/conseils-met...>

https://www.unifr.ch/ipg/.../écriture/...écriture/activite_écriture.html

<https://www.fle.fr/.../Le-crit-dans-lapprentissage-du-francais-Journee-...>

[https://www.linkedin.com/.../traitement-de-lerreur-en-**production-écri**...](https://www.linkedin.com/.../traitement-de-lerreur-en-production-écri...)

fle-b2.blogspot.com/2009/.../grille-devaluation-de-la-production.htm...

www.lecafedufle.fr/.../liens-utiles-se-preparer-au-tef-test-devaluation-...

www.pdf-books-online-free.pearljewelsandbeyond.net/.../decitre-16-...

www.bildungsserver.be/.../Defays_Evaluation_Eupen_28_nov_09.p...

www.revistas.usp.br/nonplus/article/download/80036/102899

<https://lup.lub.lu.se/search/.../efe351c1-ac09-4257-8b0c-09bb3f329a...>

https://www.emdl.fr/uploads/telechargements/.../fle/.../ervld_a1_u1.p...

<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/248>

www.ac-grenoble.fr/disciplines/.../CECRL_en_un_coup_doeil.pdf

www.akademikbakis.org/eskisite/35/21.pdf

voyagesenfrancais.fr/.../b1_travailler_en_francais_grille_auto_correc...

afdaefle.e-monsite.com/pages/l-evaluation-en-fle.html

www.lfaculte.com/2016/10/atelier-fle-production-ecrite.html

www.calameo.com/books/002260876ec8e883ae79c

<https://www2.ulaval.ca/.../fle-2214-communication-ecrite-expression...>

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-5...>

<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120053829>

https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cedefles/.../BIB_CGRI.pdf

www.enssib.fr/.../1650-le-rapport-a-l-ecrit-en-langue-etrangere.pdf

<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/12806>

<https://www.researchgate.net/.../239590365> Liaison et **production écrite** l'écrit co...

www.juntadeandalucia.es/.../lepointdufle/lepointdufle.../expressionec...

www.thebanque-pdf.com/fr_comprehension-ecrite-fle-niveau-b2.html

www.azurlingua.com/...fle/evaluer-des-activites-de-production-ecrite...

<https://edc.revues.org/3244>

<https://books.google.dz/books?isbn=2763771599> –

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-201...>

www.lb.refer.org/fle/cours/cours2.../evaluation2/cours2_ev207.htm

<https://pratiques.revues.org/2120>

https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user...1.../delf_b1_grille_pe.pdf

https://delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/.../delf_b2_grille_pe.pdf

https://ifadem.org/sites/.../cote-ivoire-livret_3-evaluation-ecrit.pdf

<https://gerflint.fr/Base/Algerie9/zetili.pdf>

www.rpkansai.com/bulletins/pdf/028/025_029_azra.pdf

https://www.aplv-languesmodernes.org/...api/.../2009-4_toumi-site.p...

https://www.unifr.ch/ipg/.../ecriture/...ecriture/activite_ecriture.html

www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_7e/docs/pe.pdf

https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/.../espagnol/Evaluation_ecrit_bac....

www4.ac-nancy-metz.fr/.../Grille_evaluation_A2_%20EE_EO.pdf

www.marocagreg.com/.../sujet-grille-d-evaluation-pour-la-productio...

www.alsace.iufm.fr/web.ressources/.../productions.../evaluation.pdf

<https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf02472/81378ac.pdf>

ANNEXES

Corpus:

Texte 01

1^{er} jet

L'arbre est un être vivant qui fait partie de la catégorie des plantes. Il peut être utilisé pour l'agriculture ou tout simplement comme élément décoratif dans les rues ou les maisons.

Un arbre est composé de plusieurs éléments. Il est composé des racines qui est le composant le plus important, puis du tronc qui est une source de bois naturel, en ~~la~~ avant. dernier nous avons les branches qui ont la même texture que le tronc, enfin les feuilles qui sont verte et de forme différentes.

1

Texte : 1^{er}
2^{ème} jet

Un arbre est une plante lignifiée terrestre qui a la possibilité de se développer seul.

Les arbres ont la structure assez rigide, composée d'un tronc, de racines, de branches, de feuilles. Pour commencer le premier composant est les racines, ce sont les quels nourrissent l'arbre, puis le tronc qui se ramifie en formant des branches. Ces deux derniers ont des cellules mortes nommées xylème qui protègent leur partie vivante.

Les feuilles sont l'élément qui assure la plupart des échanges gazeux compris par l'arbre.

Activité 2: Zoghlache 1er jet

Un arbre est une plante lignifiée terrestre capable de se développer par elle-même en hauteur, en générale.

Les arbres acquièrent par croissance secondaire une structure rigide composée d'un tronc; qui généralement se ramifie en formant des branches. Les développement en hauteur et la ramification des branches permettent aux arbres d'augmenter leur capacité d'exploitation de l'espace aérien.

Les arbres jouent un rôle majeur dans le fonctionnement écologique terrestre, en raison de capacité à stocker le carbone, à prendre une part active dans le cycle de l'eau.

Il constituent aussi pour les sociétés humaines une ressource considérable de matériaux (du bois...) de denrée (des fruits...) et de multiples services.

Les formations végétale dominées par des arbres poussant les uns à côté des autres sont des forêts mais les arbres peuvent aussi croître de manière plus ou moins isolée hors des forêts.

(3)

DJEMAI ZOGHLACHE
Oumharni G:12

Exercice 2 : 2^{ème} jet

L'arbre est une plante composée d'un tronc et de branches et peut se développer selon la nature ou il y a qu'ils peuvent atteindre plus de 7 mètres de hauteur (au moins)

Il y a deux types d'arbres : l'arbre fruitier qui est bénéfique pour l'homme et l'arbre dite de forêt qui représente les pommiers de la Nature.

Ces composantes sont d'une importance économique (fruits, bois...) et écologique qui maintient l'écosystème de la terre.

Malheureusement l'homme n'a pas su conserver cette richesse en détruisant une grande partie de la forêt amazonienne en cherchant d'autres ressources (pétrole, or etc...).

(4)

La rédaction :

Texte 3 : 2^{ème} jet

Un arbre est un être vivant végétal qui naît, vit et meurt, qui respire et se nourrit sans changer de place, il possède des branches, des feuilles et, son tronc, des racines. L'arbre a une grande importance dans notre vie.

En premier lieu, l'arbre est un producteur d'oxygène, il a favorisé l'avènement de la vie animale. En second lieu, il est un purificateur de l'air et il lutte contre l'érosion du sol, il améliore aussi la qualité de l'eau, car ses racines permettent de filtrer l'eau. En dernier lieu, il peut améliorer les sites arides et il est un ombre à l'homme, parce que il le protège contre la chaleur et la pluie.

En somme, les arbres représentant une ressource vitale pour nous, il faut les protéger.

Texte 3

ser jet

L'arbre est un être vivant végétal qui ~~mort~~, vit et aussi meurt

donc c'est une plante qui possède un tronc et aussi des branches, des
feuilles et sous terre des racines qui puisent la nourriture dont l'arbre
a besoin

L'arbre a un grand rôle c'est nous donner de l'oxygène et
capter le CO_2 , Il nous permet de purifier l'air c'est grâce aux
feuilles rejettent de l'oxygène qui est nécessaire à l'homme, Il sert aussi
d'habitat pour nombreux d'animaux, il est également très utile dans
notre vie quotidienne car on peut fabriquer du papier, maisons, meubles.
on dit que la forêt d'Amazon et le poumon de la terre.

(6)

Nom : DIB

Prénom : Saoussen

Groupe : 10

Texte 4 : 1^{er} jet

Activité 1 : La description d'une ville :

- Alger est une ville très simple à saisir. Elle est la capitale de l'Algérie, elle contient des constructions coloniales se mêlent aux constructions musulmanes avec une parfaite homogénéité. Alger a un air marin sans oublier la force de l'activité économique parce qu'elle est pleine des centres commerciaux. Elle est une ville de jeunes qui sortent et qui vivent. Alger contient aussi des espaces verts et des paysages qui sont utiles pour les familles.

Dans cette ville les manifestations culturelles et sportives, les concerts de musiques, les spectacles et les fêtes sont toujours joyeusement célébrés.

(7)

La réécriture du texte de départ : Texte 4 : 2^{ème} jet.

- Alger est la capitale politique, administrative et économique de l'Algérie et port de la méditerranée. L'agglomération du grand Alger compte 2,5 millions d'habitants (2008) dont 1 million dans le centre (la ville d'Alger).
- Alger est une métropole complexe mais aussi une ville très simple à saisir : la baie en faucille, la cité accrochée au-dessus d'un petit port et des promontoires assurent une bonne protection.
- Ses entendus à l'Est, à l'Ouest en ramifications latérales amplifient l'impression de grandeur.
- La ville d'Alger est un labyrinthe de ruelles et d'impasses, les escaliers, très nombreux et très variés (larges, étroits, hauts...) sont très pratiques pour sillonner cette architecture en cascades.
- Alger dispose d'un grand port c'est le port d'Alger. La ville possède également son propre aéroport international l'aéroport de Houari - Boumédiène.

(8)

Activité 1: Décrivez une ville que vous avez visitée.

Il est toujours (et très difficile de parler des choses qui sont chères pour moi, même les plus belles paroles me semblent banales et vides) de sens. Parfois, je n'arrive pas à décrire quelque chose parce que ce qui pourra le faire c'est le cœur. J'en ai aussi concernant mon voyage à Tunisie. Je pense que je suis chanceuse car j'ai eu l'occasion de voir mon ^{idéal} réalisé, j'ai toujours voulu visiter la Tunisie, me promener dans les rues, admirer les beautés architecturales, rencontrer (des) nouvelles personnes, voir d'autres mentalités... Je suis arrivée à Tunisie, un beau jour d'été, un jour qui restera grave dans mon cœur. C'était des (très belles) souvenirs, c'est le plus beau été de ma vie.

Ce pays si beau par sa diversité de nature, un pays touristique, les plages au soleil, pleines de (rueles) étroites. J'ai pu faire plein de choses extraordinaire, pour moi cette ville est un livre d'histoire à ciel ouvert. Dans ce pays (ou) il ya la sensation de la liberté, son paysage, ses montagnes, la magnifique de ses longues plages et leur brillance avec les côtes rocheuses sans oublier la sympathie de ses habitants. J'ai visité plusieurs cités comme: Nabeul, Sousse, Hammamet...

La Tunisie est un unique et merveilleux pays qui mérite vraiment d'être visité et à découvrir.

(9)

(48)

Activité 1: Réécrivez votre texte de départ en vous inspirant des textes
Textes 5 & 2^{ème} étudiés.

Il est toujours (et très difficile de parler des choses qui sont chères pour moi, mêmes les plus belles paroles me semblent banales et vide de sens. Parfois je n'arrive pas à écrire quelque chose parce que ce qui pourra le faire c'est le cœur. Il en est ainsi concernant mon voyage à la Tunisie. Je pense que je suis chanceuse, car j'ai eu l'occasion de voir mon rêve réalisé. J'ai toujours voulu visiter la Tunisie, me promener dans les rues, admirer les beautés architecturales, rencontrer de nouvelles personnes, voir d'autres mentalités... Je suis arrivée à la Tunisie, un beau jour d'été, un jour qui sera gravé dans mon cœur. C'était de très belles souvenirs, c'est le plus beau été de ma vie. Ce pays si beau par la diversité de sa nature, un pays touristique, les plages au soleil pleines de ruelles étroites, sans oublier la sympathie de ses habitants. Ainsi l'artisanat de sa poterie qui prend un grand succès, dans cette ville où on travaille: la poterie, la céramique, la broderie, la distillation de parfum ainsi que le tissage de nattes, l'architecture typique de ses villes, des ses villages berbères.

Pour moi la Tunisie est un livre d'histoire à ciel ouvert, la sensation de la liberté, son paysage, ses longues plages, des côtes rocheuses, un pays riche par ses hommes, au charme méditerranéen, un pays où le soleil prend rarement long. C'est une ville qui possède le grand polo industriel "Sfax", une ruche d'abeilles par l'apiculture, des usines partout. C'est un pays riche surtout au niveau d'économie qui est liée à l'agriculture (blé, olives...) et au tourisme. La Tunisie c'est soleil et plages seulement, c'est aussi un pays qui essaie de progresser et d'être dans le cœur des grands. Il s'appelle le pays de l'accueil chaleureux.

L'image de la Tunisie moderne avec ses grands bâtiments, ses grands sociétés. Elle est un unique et merveilleux pays qui mérite vraiment d'être visité.

(10)

(49)

Texte 6

Oran est une ville algérienne qui se situe dans le west de l'Algérie, elle a la frontière avec le Maroc. Elle est une ville touristique qui se caractérise par ses plages qui sont très larges, belles et propres comme Mars elhadjadj et Eyon Etort.

Oran a un grand aéroport international qui se situe dans le Senia. Elle a un pôle économique et commerciale comme la zone industrielle qui se situe à Arzine.

Oran a plusieurs hotels et la meilleure hotel c'est le chateau. Ses habitants sont hospitalier.

Texte 4 1^{er} jet

Aokas est une commune algérienne de la wilaya de Béjaïa et la région de Kabylie. Elle est située sur le littoral méditerranéen. Ses habitants sont les Aokassiens et Aokassiennes. La commune comptait 15 989 en 2008.

La première chose qui détourne la vision dans la première fois est tunnel qui est situé dans une énorme montagne, et immédiatement après traversée clair la petite ville côtière avec des bâtiments modernes et la splendeur de la nature qui reflète l'expansion entre les longues montagnes et la verdure des arbres et des paysages calme qui fascine l'œil.

La plus belle caractéristique de la ville côtière de Aokas la grotte

Texte 7:01^{ème} jet

La description d'une ville

- Quand vous visitez à la première fois la municipalité Aokas la première chose qui détourne votre vue est tunnel qui est situé dans un énorme montagne et immédiatement après traversée clair pour vous que la petite ville côtière avec des bâtiments moderne et la splendeur de la nature qui reflète l'expansion entre les longues montagnes et la verdure des arbres et des plages calme qui fascinent l'œil.

- La plus belle caractéristique de la ville côtière de Aokas la grotte étrange et la bande côtière. Il y a plusieurs des camp pour recevoir des familles de partout dans cette charmante ville pour profiter cette belle promenade et pour passer une belle vacance sur l'une des plages Aokas dans les bras de la nature.

(14)

2^eème activité:

Texte & récit

- Décrivez une ville que vous avez visitée :

- L'été passé, j'ai visité ma ville natale, qui j'aime beaucoup. Skikda; C'est une ville où il y a beaucoup d'espaces verts; beaucoup de jardins publics, Skikda est un port sur la mer Méditerranée, les plages de Skikda sont magnifiques, aussi dans ma ville il y a beaucoup des paysages incroyables, aussi; il y a un centre culturel qui propose des activités qui m'intéressent beaucoup, ce centre culturel est un endroit où les gens peuvent apprendre le théâtre, la danse, la musique... et. Dans ma ville, il y a autre chose dont je voudrais vous parler,

Il s'agit de ses habitants, ce sont des gens très sympathiques, qui vous (votre) aident; si vous avez des problèmes, presque tout le monde participe à un club ou une association. Voilà, ma ville, est comme ça, et votre ville elle est comment?

(15)

SKIKDA

Texte 8 : 1^{er} jet

La wilaya de Skikda; (la une) est une partie de la mer méditerranée, située au nord-est du pays, la wilaya de Skikda s'étend sur une superficie de 4,133768 Kilomètres carrés, on y concentre quelques 804697 habitants, sa position géographique de Skikda; combinée à l'importance de ses infrastructures techniques (Routes nationales; ports; voies ferrées ...) lui permettent de jouer un rôle de premier plan dans les échanges et les flux économiques. Ainsi, Skikda dispose de huit (8) zones d'expansion touristique (ZET) situées au niveau des principales communes côtières d'une superficie totale d'environ 2000 hectares. Qui parle de Skikda; doit parler de Collo. Située dans la partie ouest de la wilaya; c'est une région ^{très} hautement touristique avec ses plages de sable fin, et avec ses fêtes magnifiques - Skikda est une vraiment magnifique ville.

(16)

Résumé

La distributionnelle.

Texte ①

La distributionnelle est un courant linguistique dans la linguistique structurale on le suit à partir des cours de linguistique générale de Saussure, ce courant utilise des principes et des méthodes de l'analyse organisée par des pères fondateurs de la distributionnelle.

Elle est née aux États-Unis par la langue anglaise alors que les thèses de Saussure commencent à peine à être connues en Europe.

La distributionnalisme doit être considéré comme une théorie originale par rapport au saussurienisme. Elle est centrée sur les théories psychologiques behavioristes ou des comportements humains qui étudient les réflexes. À partir de ses études on conclut que le langage tout comme le comportement peut être analysé comme une mécanique prévisible explicable par ses conditions externes d'ailleurs.

Le distributionnalisme est un courant linguistique d'origine américaine, apparu aux États-Unis en 1930, créé par Bloomfield. L'apparition de cette école est à cause de la découverte de l'existence de 150 familles de langues (plus de 1000 langues) orales mais n'étaient pas codifiées. L'objectif du « distributionnalisme » est d'appliquer à la langue anglaise les techniques mises en point pour les langues amérindiennes. Le courant inclut aussi la théorie du comportement qui s'appelle « le behaviorisme ». Cette dernière se repose sur l'observation des manifestations extérieures de l'homme du façon sérieuse et rigoureuse tout en rejetant toutes les analyses qui font appel à « l'intuition » c'est à dire la simplicité ou la clarté, autrement dit le behaviorisme essaie de provoquer la réponse (stimulus / réponse).

(18)

Le distributionnalisme est un courant linguistique d'origine américaine, apparu aux États-Unis en 1930 grâce à Bloomfield. L'apparition de cette école est à cause de la découverte de l'existence de 150 familles de langues (plus de 1000 langues) orales mais n'étaient pas codifiées. L'objectif du « distributionnalisme » est d'appliquer à la langue anglaise les techniques mises en point pour les langues amérindiennes. Le courant inclut aussi la théorie du comportement qui s'appelle « le behaviorisme ». Cette dernière se repose sur l'observation des manifestations extérieures de l'homme du façon sérieuse et rigoureuse tout en rejetant toutes les analyses qui font appel à « l'intuition » c'est à dire la simplicité ou la clarté, autrement dit le behaviorisme essaie de provoquer la réponse (stimulus / réponse).

(18)

La grammaire générative et transformationnelle est une théorie syntaxique s'inscrivant dans le courant de la linguistique générative, elle s'est développée depuis 1957 sous l'impulsion de Noam Chomsky. Selon cette théorie linguistique un ensemble de règles grammaticales permettent de générer toutes les phrases de la langue et par extension qu'il existe des règles communes à toutes langues.

Le but de cette théorie était d'effacer le classement des structures, en procédant pas à pas, réparant et clarifiant les mots suivant une "spéculation empirique" comme le Chomsky.

La grammaire générative vise à rendre compte de la créativité du langage qui permet à un individu de comprendre et de produire des phrases qu'il n'a jamais entendues.

La grammaire générative propose une explication pour l'ambiguïté, elle distingue structure de surface et structure profonde.

Toutes les phrases ont une structure profonde

et une structure de surface

La structure profonde contient le sens de la phrase

La structure de la surface est la manière dont la phrase doit être dit ou écrit

En Bref: la structure profonde est abstraite, la structure de surface est oncton, il est une réalité physique

Chomsky nous a fait considérer la langue comme un être vivant qui grandit et se développe avec utilisation gratuite du peuple

La compétence de l'être humain d'utiliser un langage pour se développer est un axiome indiscutable après Chomsky

Tous les hommes ont la possibilité de coder un nombre illimité de messages avec votre propre langue

La GGT de Chomsky représente une amélioration de doctrine de saussure

- Il faut savoir que la linguistique regroupe un certain nombre d'écoles qui ont toutes en commun d'avoir le langage comme objet d'étude mais qui n'abordent pas forcément les problèmes du même point de vue. Les linguistiques internes sont des disciplines autonomes. On y trouve les linguistiques structurales proprement dites (**fonctionnalisme**, **distributionnalisme**, **psychosystématique**). Et ^{ici} on peut faire l'analyse d'une école ling qui est le **distributionnalisme**. Cette école est un grand courant de linguistique structural issu du behaviorisme qui étudie les unités linguistiques selon leur distribution dans la phrase et selon leur mouvement. Cette théorie apparut aux états-unis vers 1920, L. Bloomfield et Harris furent les principaux théoriciens de l'école américaine "distributionnelle". Cette théorie apparut au moment où l'œuvre de Saussure commence à peine à être connue en Europe. On doit la considérer comme indépendante de l'héritage saussurien, son origine directe doit plutôt être

cherchée dans la psychologie behavioriste. Le distributionnalisme a une méthode inductive et descriptive se fait sur un **corpus** (ensemble homogène et significatif de données linguistiques observées) et à partir desquelles pourra s'établir la théorie. Le corpus se présente sous forme d'énoncés limités des ensembles complets que l'on va réduire en différentes unités et à différents niveaux d'organisation = **niveau phonologique**, **niveau morphologique** et **niveau phrastique**. Cette méthode a une technique appelée **la segmentation** (**decouper**) pour identifier les éléments à chaque niveau il faut découper la chaîne parlée dans un processus qui élimine le recours au sens. Cette technique permet de repérer des mots (**unités**) et de les définir par les mots qui se retrouvent à proximité = **l'environnement**. C'est les places que l'élément peut occuper dans l'énoncé ex: **le cahier blanc sur le bureau** = environnement de **cahier** => **le, blanc**. La distribution est la somme de l'environnement d'un élément dans les énoncés. **Constituants immédiats** = Constituants des rangs

de glaussimotique

La glaussimotique est une théorie de linguistique structurale élaborée par Louis Hjelmslev à partir des pensées de Ferdinand de Saussure.

Cette théorie cherche une constante à l'intérieur de la langue, c'est-à-dire les relations entre les termes, et elle constitue une description formelle des langues.

L. Hjelmslev confirme que la langue est une forme et non pas une substance. Il reprend le concept saussurien de signe linguistique. Le signe est représenté par une relation de signe établie entre le plan de l'expression et le plan de contenu.

Cette théorie utilise la méthode de descente dans l'analyse, qui prétend aller du général au particulier. C'est la méthode qui synthétise au lieu de spécifier, et qui généralise au lieu de spécifier, pour dégager les dépendances qui existent entre les termes.

Mais l'essentiel dans cette analyse est d'après l'analyse d'une façon confirmée et satisfaisante aux dépendances mutuelles entre ses parties.

L'analyse distributionnelle est la méthode d'analyse caractéristique de la linguistique structurale. Elle apparaît aux États-Unis vers 1930 (L. Bloomfield, *Language*, 1933), en réaction contre les grammaires mentalistes; elle a été développée et formalisée, notamment par Z. S. Harris, et a atteint son degré d'achèvement dans les années 50. Elle tire son principe de la constatation empirique que les parties d'une langue ne se rencontrent pas arbitrairement les unes par rapport aux autres; chaque élément se rencontre dans certaines positions particulières par rapport aux autres. C'est donc une approche purement formelle qui évite toute considération relative au sens. Il s'agit en fait, là, d'une très ancienne constatation, mais qui n'avait pas jusqu'à là été érigée en méthode.

Plusieurs facteurs expliquent l'apparition de cette méthode aux États-Unis. Le fait tout d'abord que les tendances philologique, historique ou comparative en grammaire se trouvaient peu représentées. Une situation linguistique particulière, d'autre part: l'existence, sur le continent américain

, de 150 familles de langues amérindiennes (plus de 1.000 langues) pose aux administrateurs et aux ethnologues des problèmes importants. Ces langues se présentent sous la forme d'un matériel linguistique non codifié et oral, et on ne peut faire une confiance absolue aux bilingues. La linguistique se développe donc initialement dans le cadre de l'anthropologie. Cette pratique particulière trouve sa justification théorique dans le béhaviorisme (psychologie du comportement), qui crée une psychologie comportementale objective, sans recourir à l'introspection. La psychologie devient une science naturelle qui étudie le comportement humain compris comme l'ensemble d'une excitation ou stimulus et d'une réponse ou action. Le langage est un stimulus lui aussi, et une réponse. Le sens d'un message est défini comme étant l'ensemble de la situation de communication. Pour le connaître, il faudrait être omniscient; il est donc inconnaisable et ne peut pas être

- = La fonction c'est le rôle des unités, Le linguiste **André martinet** pionnier, chef de file, père fondateur né **1908-1991** linguiste français fonctionnaliste, le titre de son livre **Les éléments de linguistique générale** en **1960**
- = fonction c'est le rôle occupé par quelques choses, il montre à chaque personne préciser, la fonctionnalisme dans la linguistique c'est une grammaire fondée sur la réalisances des fonctions, d'abord le monème est la plus petite unité sonore distinctive minimal ex. m. P I, ensuite la double articulation c'est le découpage l'analyse de la langue, les le monème est la plus petite signification porteuse des sens
- = l'utilisation de double articulation = pour faire distinction entre monème et phonème, les unités sont des analysable par rapport à leurs fonctions.

⑥

La grammaire générative :

Tex 2 "6"
② ①

Grammaire formelle destinée à rendre compte du savoir linguistique des locuteurs par sa capacité à énumérer l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue au moyen d'un ensemble fini de règles.

La grammaire générative est une théorie linguistique formulée vers 1960 par Noam Chomsky et ses élèves.

Le point de départ est une critique du modèle distributionnaliste. Celui-ci, en effet, partant de la description d'un corpus fini était incapable de rendre compte du fait qu'un sujet parlant peut à partir du nombre fini des mots de la langue et d'un nombre limité de règles produire ou générer un nombre infini de phrases inédites.

D'autre part, l'analyse distributionnelle ne pouvait rendre compte d'un certain nombre de faits syntactiques = deux phrases identiques formellement peuvent avoir des structures différentes (il a été retrouvé par son frère / par hasard), deux phrases différentes formellement peuvent être de structure identique (la phrase active / passive). une phrase peut être ambiguë sur le plan syntactique = Il croit son fils malade (Il croit son fils / Il croit malade).

Une grammaire générative est formée de 3 parties (composantes) =
- Une composante centrale, la syntaxe, et deux composantes interprétatives : la phonologie et la sémantique. La composante syntactique, système de règles définissant les phrases permises dans la langue est elle-même constituée de deux parties = la base qui définit les structures

Tabi Saïr .

Le distributionnalisme est un courant de la linguistique
apparaît aux États-Unis en 1930 après la découverte de
150 familles de la langue Américaine par L. Bloomfield
puis développé par Z. Harris. Cette école s'appuie essentiellement
sur l'analyse distributionnel qui va se faire sur la chaîne
parlée après l'observation d'un corpus sous forme d'énoncé
libre à son tour qui va se réduire en différentes unités et
à différents niveaux d'organisation, cette théorie vise
principalement la description des éléments d'une langue
pour faire des listes distributionnelles pour proposer des
généralisations.

8

- Tableau 1:

Echelles de niveau du CECR pour la production écrite niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation.

	A1	A2	B1
Ecrire	<p>Peut écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances.</p> <p>Peut porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple son nom, sa nationalité et son adresse sur une fiche d’hôtel.</p>	<p>Peut écrire des notes et messages simples et courts.</p> <p>Peut écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.</p>	<p>Peut écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l’intéressent personnellement.</p> <p>Peut écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.</p>
	B2	C1	C2
	<p>Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à ses intérêts.</p> <p>Peut écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée.</p> <p>Peut écrire des lettres qui mettent en valeur le sens qu’il attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Peut s’exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer son point de vue.</p> <p>Peut écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points qu’il juge importants. Peut adopter un style adapté son destinataire.</p>	<p>Peut écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances.</p> <p>Peut rédiger des lettres rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d’en saisir et de mémoriser les points importants.</p> <p>Peut résumer et critique par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

Source : Hidden M-O-, (2003), *pratique d’écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*, Ed. Hachette, Paris, P 151.

- Tableau 2:

	Production écrite générale
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que "et", "mais", et "parce que".
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Grille pour l'auto-évaluation de la production écrite selon CECR.

Source : Ibid, P 152.

Table des matières

Table des matières

Dédicace

Remerciements

Introduction générale.....1-7

Chapitre I : L'apprentissage : concepts et théories

Introduction.....9

I.1. L'apprentissage/Acquisition 9

I.1.1.Apprentissage9

I.1.2.L'acquisition.....10

I.1.3.Situation d'apprentissage/Acquisition.....10

I.1.4. Apprentissage des structures textuelles.....10-11

I.1.5. Le sens du verbe apprendre11

I.1.6. Différence entre apprentissage et apprentissages.....12

I.1.7. Définitions de l'apprentissage.....12-13

I.2. L'apprentissage scolaire14

I.2.1. Classification de l'apprentissage selon Bloom.....14-15

I.2.2. Les facteurs influençant l'apprentissage16

I.2.3. Apprentissage et compétence17

I.2.3.1. La compétence.....17-18

I.2.3.2. Les compétences professionnelles19

I.2.3.3. Apprendre à apprendre.....19

I.2.4. L'apprentissage d'un point de vue psychologique.....20

I.3. L'apprentissage social.....20

I.3.1. Motivation/ Apprentissage.....21

I.3.2. Les modèles d'apprentissage.....	22
I.3.2.1. Le Modèle SCI de l'apprentissage.....	22
I.3.2.2. Le constructivisme.....	23
I.3.2.3. Le cognitivisme	24-25
I.3.3. Les acteurs du processus d'apprentissage.....	26
I.3.3.1. L'enseignant	26
I.3.3.2. L'apprenant.....	27
I.4. Enseignement-Apprentissage.....	27
I.4.1. Styles d'enseignement.....	28-30
I.4.2. L'approche par projet.....	31
I.4.2.1. Les principes pédagogiques de l'apprentissage par projet.....	31
I.4.2.2. Le nombre de participants	32
I.4.2.3. Le degré de participation.....	32
I.4.2.4. La durée de projet	32
I.4.2.5. La nature des apprentissages.....	32
I.4.2.6. L'évaluation des résultats.....	33
I.4.3. L'apprentissage par découverte.....	33
I.4.4. La découverte guidée.....	34
I.4.5. L'approche systémique.....	34
I.4.6. L'auto-apprentissage.....	35-38
I.4.6.1. Des apprenants avertis.....	39
I.4.7. Le courant anglo-saxon	39
I.4.8. Educabilité cognitive.....	40
I.4.8.1. L'apprenant centre d'intérêt.....	40

I .5. Le concept de stratégie en didactique.....	41
I.5.1. Stratégie de communication.....	41-43
I.5.2. Stratégie d'apprentissage.....	43
I.5.3. Les stratégies d'apprentissage en langue étrangère	43
I.5.3.1. Les stratégies métacognitives.....	44
I.5 .3.2. Les stratégies cognitives	45
I.5.3.3. Les stratégies socio-affectives	45
I.5.4. stratégies d'apprentissage	46-48
I.5.5. Situation d'apprentissage /adaptation	48-49
I.5.6. Produire/Apprendre.....	50
I.6. Capacité d'apprentissage.....	50
I.6.1. Evaluer la capacité d'apprentissage.....	51
I.6.2. Développer la capacité d'apprentissage	51-52
Conclusion.....	53

Chapitre II : L'évaluation

Introduction.....	55
II .1. Evaluer la production écrite	55
II.1.1. Les outils d'évaluation dans une approche par les compétences.....	56
II.1.2.Type des échelles d'appréciation	56
II.1.3. Le cadre européen de référence.....	57
II.1.3. Ce qui est évaluable.....	58
II.I.3.1. La compétence lexicale	58
II.1.3.2. La compétence grammaticale.....	58
II.1.3.3. La compétence sémantique.....	58

II.1.3.4. La compétence phonologique.....	58
II.1.3.5. La compétence orthographique.....	58
II.1.3.6. La compétence ortho-épique	59
II.1.3.7. La composante sociolinguistique.....	59
II.1.3.8. La composante pragmatique.....	59
II.1.3.9. La compétence fonctionnelle.....	59
II.1.4. La grille de Tagliante	59-60
II.1.5. Notification / Evaluation.....	61
II.1.6. Evaluation / Objectifs.....	62
II.1.7. La pédagogie différenciée	63
II.2. Evaluer la progression d'une compétence.....	64
II.2.1. Délimiter les ressources d'une compétence.....	65
II.2.2. L'évaluation positive.....	66
II.2.3. Situation d'auto-évaluation	66-67
II.2.4. L'évaluation de la compétence de communication.....	67-68
II.2.4.1. Compétence linguistique ou grammaticale.....	68
II.2.4.2. Compétence sociolinguistique et socioculturelle.....	68
II.2.4.3. Compétence discursive.....	68
II.2.4.4. Compétence stratégique.....	68
II.3. Modalité d'évaluation.....	69
II.3.1. Corriger avec l'aide de l'enseignant.....	69
II.3.2. La révision collaborative.....	70
II.3.3. La grille d'évaluation.....	70
II.4. Typologie de l'évaluation	70

II.4.1.L'évaluation diagnostique.....	71
II.4.2. L'évaluation formative.....	71-73
II.4.2.1. Les origines de l'évaluation formative	73
II.4.2.2. Régulation des apprentissages.....	74-75
II.4.3. L'évaluation sommative	76
II.5. Qu'est-ce qu'évaluer ?.....	76-77
Conclusion.....	77

Chapitre III: Ecrire, lire et progression thématique en fle

Introduction	79
III.1. Ecrire en FLE	79
III.1.1. Produire un texte.....	80
III.1.2. Rôle des schémas à produire.....	81
III.1.3. La production du texte.....	81-82
III.1.4. Difficultés à l'écrit.....	82
III.1.5. Le statut actuel de la production écrite.....	83
III.5.1. L'approche communicative.....	83
III.5.2. L'approche actionnelle.....	83
III.1.5.3.Vers un apprentissage progressif.....	84
III.1.5.4. Approches pour enseigner la production écrite.....	84
III.1.5.4.1. L'approche linguistique.....	84
III.1.5.4.2. L'approche fonctionnelle.....	85
III.1.5.4.3. L'approche rédactionnelle.....	85
III.1.5.4.4. L'approche thématique.....	86
III.1.5.4.5. L'approche par les genres.....	86

III.1.5.4.6. La production sur modèle.....	87
III.1.6. Le processus rédactionnel en langue étrangère.....	87-88
III.1.6.1. Entraînement à la planification.....	89
III.1.6.2. Entraînement à la génération de texte.....	89
III.1.6.3. Entraînement à la révision.....	89
III.2. La compréhension écrite.....	89
III.2.1. La théorie des schèmes.....	90
III.2.2. Le modèle de Déschenes.....	90
III.2.2.1. Le contexte.....	91
III.2.2.2. Les traits caractéristiques du texte.....	91
III.2.2.3. Les connaissances du lecteur.....	91
III.2.3. Le modèle de Sophie Moirand.....	92
III.2.3. Problèmes de lecture en langue seconde.....	92-93
III.2.3.1. Les champs référentiels et socioculturels des textes.....	93
III.2.3.2. Les études sémantiques.....	94
III.2.4. La description.....	95-96
III.2.5. La compétence de lecture.....	96-97
III.2.5.1. L'approche progressive et thématique.....	97
III.2.5.2. Rôle de l'organisation thématique.....	98
III.3. Lecture-écriture.....	98
III.3.1. L'écriture.....	98
III.3.2. La lecture.....	99
III.3.3. Relation entre lecture-écriture.....	99-100
III.3.4. Les aspects constructivistes.....	100

III.3.5. Evaluation de l'approche lecture-écriture.....	101
III.3.6. Le document écrit.....	101-102
III.3.6.1. Structure textuelle /lecteur/ connaissances.....	102
III.3.6.2. Motivation –Lecture.....	103
III.3.6.3. Les opérations en lecture-écriture.....	103
III.3.6.4. Le modèle de Kintch.....	104
III.3.6.5. L'intérêt d'un apprentissage et enseignement contextualisé.....	104-105
III.4. La linguistique textuelle.....	105
III.4.1. Aperçu historique.....	106-107
III.4.2. Cohérence et cohésion	107
III.4.2.1. Les aspects de la cohérence textuelle.....	108
III.4.2.2. La cohésion.....	108-109
III.4.3. La théorie de la progression thématique	109-110
III.4.3.1. Thème et rhème	110-112
III.4.3.2. Thèmes multiples/ thèmes complexes	113
III.4.4. L'organisation thématique au niveau global du texte.....	113
III.4.4.1. Le thème et le topique	114
III.4.4.2. Les types de progression thématique	114
III.4.4.2.1. Le schéma à thème constant.....	114
III.4.4.2.2. Le schéma à thèmes / rhèmes dérivés.....	115
III.4.4.2.3. Le schéma linéaire.....	115
III.4.4.2.4. Le progression avec saut thématique.....	115-116
I.4.5. Théorie de Chomesky et implication pédagogique.....	116-117
III.5. Le texte.....	117-118

III.5.1. Texte et genre de texte.....	119
III.5.2. Genres de texte.....	119
III.5.3. Difficulté de préciser la textualité.....	120-122
III.5.4. La thématisation.....	122-123
III.5.5. La psychologie cognitive.....	123-125
III.5.5.1. Les heuristiques.....	125
III.5.5.2. La dynamique du texte.....	126
III.6. Les défauts de cohérence.....	127
III.6.1. Défaut de cohésion.....	127
III.6.2. Défauts reliés au parallélisme sémantique.....	127
III.6.3. Défaut lié au contraste sémantique.....	127
III.6.3. Défauts reliés à la résonance.....	128
III.6.4. Défauts d'étagement.....	128
III.6.5. Manque de parallélisme syntaxique.....	128
III.6.6. Défauts à résolution incertaine.....	128
III.6.7. Juxtaposition des informations.....	129
III.6.8. Déviation des informations.....	129
III.6.9. La récurrence.....	129
III.6.10. La coréférence.....	129
Conclusion.....	130

Chapitre IV : La grammaire en classe de FLE

Introduction.....	132
IV.1. Définition de la grammaire.....	132-133
IV.2. La grammaire en classe.....	134

IV.2.1. Le modèle de Kraschen.....	135-136
IV.2.2. Grammaire implicite et explicite	136
IV.2.2.1. La grammaire explicite.....	136
IV.2.2.2. La grammaire implicite.....	137
IV.3. Progression d'enseignement.....	138
IV.4. Grammaire et pédagogie.....	138-139
IV.4.1. L'intérêt de la grammaire.....	140
IV.4.2. De la grammaire vers le texte.....	141
IV.4.2.1. L'amplification.....	141
IV.2.2.2. Les opérations énonciatives.....	142
IV.2.2.3. Les opérations d'enchaînement.....	142-143
IV.4.3. Ecrire /Progression thématique	144
IV.4.4. Le rôle du concept de cohérence	145
IV.4.5. La continuité thématique.....	145
IV.4.5.1. Les connecteurs.....	146
IV.4.5.2. Les transitions et les paragraphes.....	146
IV.4.5.3. Progression de l'information.....	147
IV.5. L'erreur.....	148-149
IV.5.1. La faute	150
IV.5.2. L'erreur /Faute	150
IV.5.3. Psychologie cognitive et erreur	151-152
IV.5.4. Pour une pédagogie de faute.....	153-154
IV.5.5. Les types des erreurs et leur origine.....	155
IV.5.6. L'erreur globale	156

Conclusion.....	157
------------------------	------------

Chapitre V : Déroulement de l'expérimentation et méthodologie

Introduction.....	159
V .1. Méthodologie.....	159
V.1. 1. Présentation du corpus.....	160
V.1.2. Choix du corpus.....	160
V.1.3. Méthode d'analyse.....	160
V.1.4. Les outils d'évaluation.....	161
V.1. Les échelles d'appréciation.....	161
V.2. L'expérimentation.....	162
V.2.1. Sensibilisation.....	163
V.2. 2. Les activités proposées G1.....	164
V.2.3. Les activités du G2	165
V.2.4. Les activités du G 3	166-169
Conclusion.....	170

Chapitre VI : Corpus et analyses individuelles

Introduction	172
VI.1. Corpus.....	172
VI.2. Analyses individuelles	173
VI.2.1. Corpus 1	173
VI.2.1.1. Analyse du corpus.....	174
VI.2.1.2. La grille de Tagliante.....	174
VI.2.1.3. Les composantes d'une compétence communicative.....	175
VI.2.1.4 . L'analyse de la structure thématique.....	175

VI.2.1.5. Commentaire	176
VI.2.2. Corpus 2	177
VI.2.2.1. La grille de Tagliante.....	178
VI.2.2.2. La compétence de communication.....	178
VI.2.2.3. La structure thématique	179
VI.2.2.4. Commentaire.....	180
VI.2.3. Corpus 3	181
VI.2.3.1. La grille de Tagliante	181
VI.2.3.2. Les composantes d'une compétence de communication	182
VI.2.3.3. L'analyse thématique	183
VI.2.4. Corpus 4	184
VI.2.4.1. La grille de Tagliante.....	185
VI.2.4.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	186
VI.2.4.3. L'analyse thématique	186-187
VI.3. Activité 2, Groupe 2	188
VI.3.1. Corpus 5	188
VI.3.1. La grille de Tagliante	189
VI.3.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	190
VI.3.2.1. L'analyse thématique	190-193
VI.3.3. Corpus 6.....	193
VI.3.3.1. La grille de Tagliante.....	194
VI.3.3.2. Les composantes de la compétence communicative.....	195
VI.3.3.3. L'analyse thématique.....	195-197
VI.3.4. Corpus 7	198

VI.3.4.1. La grille de Tagliante.....	198
VI.3.4.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	199
VI.3.4.3. L'analyse thématique	200
VI.3.4.4. Commentaire.....	200
VI.3.4.5. La progression thématique.....	201
VI.3.5. Corpus 8	202
VI.3.5.1. La grille de Tagliante	203
VI.3.5.2. Les composantes d'une compétence communicative	204
VI.3.5.3. L'analyse de la progression thématique	205
VI.3.5.4. Commentaire.....	205-207
VI.4. Activité 2	207
VI.4.1. Corpus 1.....	208
VI.4.1.1. La grille de Tagliante.....	208
VI.4.1.2. Les composantes d'une compétence communicative	209
VI.4.1.3. La progression thématique	210
VI.4.1.4. Commentaire	210
VI.4.2. Corpus 2	211
VI.4.2.1. La grille de Tagliante	211
VI.4.2.2. Les composantes d'une compétence communicative	212
VI.4.2.3. L'analyse de la progression thématique.....	213
VI.4.2.4. Commentaire.....	213
VI.4.3. Corpus 3	214
VI.4.3.1. La grille de Tagliante	214
VI.4.3.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	215

VI.4.3.3. L'analyse de la progression thématique.....	216
VI.4.3.4. Commentaire.....	216
VI.4.4. Corpus 4	217
VI.4.4.1. La grille de Tagliante.....	218
VI.4.4.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	219
VI.4.4.3. L'analyse de la progression thématique.....	219
VI.4.4.4. Commentaire.....	220
VI.4.5. Corpus 5	220
VI.4.5.1. La grille de Tagliante.....	221
VI.4.5.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	222
VI.4.5.3. L'analyse thématique.....	223
VI.4.5.4. Commentaire.....	224-228
VI.4.6. Corpus 6	229
VI.4.6.1. La grille de Tagliante.....	230
VI.4.6.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	231
VI.4.6.3. L'analyse thématique.....	232-233
VI.4.6.3. Commentaire.....	233-238
VI.4.7. Corpus 7	239
VI.4.7.1. La grille de Tagliante.....	240
VI.4.7.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	240
VI.4.7.3. L'analyse thématique.....	241-243
VI.4.7.4. Analyse des résultats.....	243-247
VI.4.8. Corpus 8	247
VI.4.8.1. La grille de Tagliante.....	248

VI.4.8.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	248
VI.4.8.3. L'analyse thématique.....	249
VI.4.8.4. Commentaire.....	250-253
VI.4.9. Corpus 9.....	254
VI.4.9.1. La grille de Tagliante.....	255
VI.4.9. 2. Les composantes d'une compétence communicative.....	256
VI.4.9.3. L'analyse thématique.....	256-258
VI.4.9.4. Commentaire.....	259-262
VI .4.10 . Corpus 10.....	263
VI.4.10.1. La grille de Tagliante.....	263
VI.4.10.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	264
VI.4.10.3. L'analyse thématique.....	265
VI.4.10.4. Commentaire.....	265-270
VI.4.11. Corpus 11.....	271
VI.4.11.1. La grille de Tagliante.....	271
VI.4.11.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	272
VI.4.11.3. L'analyse thématique.....	273
VI.4.11.4. Commentaire.....	273-276
VI.4.12. Corpus 12.....	276
VI.4.12.1. La grille de Tagliante.....	276
VI.4.12.2. Les composantes d'une compétence communicative.....	277
VI.4.12.3. L'analyse thématique.....	278
VI.4.12.4. Commentaire.....	278-281
Conclusion.....	281

Conclusion générale.....283-288

Bibliographie290-301

Annexes

Texte1303

Texte2304

Texte 3305

Texte4 306

Texte 5307

Texte6.....308

Texte7309

Texte8310

Texte9311

Texte 10312

Texte 11313

Texte 12314

Texte 13315

Texte 14316

Texte15317

Texte 16318

Texte 17319

Texte 18320

Texte 19321

Texte 20.....322

Texte 21..... 323

Texte 22.....	324
Texte 23.....	325
Texte24	326
Texte 25	327
Tableau 1	328
Tableau 2	329
Table des matières.....	330-346

Résumé :

Le thème que nous avons abordé est en relation directe avec l'adaptation de la progression thématique en classe de FLE, démarche proposée pour apprendre la production écrite chez les étudiants de 1^{ère} année universitaire.

Notre objectif est de sensibiliser les apprenants au phénomène de la progression thématique pour aboutir à un apprentissage progressif de la compétence de production écrite en FLE. Cette démarche que nous pensons efficace, tire son origine de la lecture thématique et l'approche thématique proposées par les chercheurs en didactique. C'est pourquoi, nous postulons que la progression thématique renferme les différentes relations thématiques entre les phrases d'un texte.

La partie théorique est un volet sur les concepts de base de l'apprentissage de la production écrite en FLE ainsi que le concept clé de notre recherche qui est la progression thématique. En ce qui concerne la partie pratique, nous avons mis à l'épreuve l'adaptation de la progression thématique via la lecture thématique en classe de FLE. Les résultats de notre recherche nous obligent à mettre en exergue la démarche proposée et l'adopter lors de l'apprentissage de la production écrite en FLE. Cette démarche est pratiquée bien sûr lors des activités de compréhension écrite, ce qui confirme les hypothèses avancées par les théoriciens en didactique de l'écrit en FLE.

ملخص:

تطرقنا خلال الدراسة الحالية إلى مشكل تعلم التعبير الكتابي من خلال تكييف التطور النصي في أقسام السنة الأولى جامعي. تهدف الدراسة الحالية إلى تحسيس الطلبة لظاهرة تطور المعلومة في النص من أجل تحقيق تعلم ديناميكي لكفاءة التعبير الكتابي باللغة الفرنسية. هذه الطريقة التي نعتبرها مهمة وفعالة مستوحاة من النظرية الموضوعية المقترحة من طرف الباحثين في مجال تعليمية اللغة، لذلك نفترض بأن التطور النصي يضم مختلف العلاقات الموضوعية بين جمل النص.

بالنسبة للجانب النظري، ارتأينا إلى شرح مختلف المفاهيم الخاصة بتعلم التعبير الكتابي بالفرنسية وكذا المفهوم الأساسي في دراستنا المتمثل في التطور الموضوعي. أما الجانب التطبيقي، خصصناه لتطبيق النظريات المطروحة في الجانب النظري لذا فقد أجرينا تجربة محاولين تحسيس الطلاب بتطور المعلومة داخل النص من خلال التركيز على القراءة الموضوعية في قسم اللغة الفرنسية. إن نتائج دراستنا دفعتنا إلى ضرورة إبراز أهمية الطريقة المقترحة وكذا إدراجها داخل مناهج تعلم التعبير الكتابي بالفرنسية وهذا ما يدعم الفرضيات المقترحة في هذا الموضوع.