Université Dr. Yahia Farés de Médéa

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères

Mémoire de fin d'étude

Pour l'obtention d'un diplôme de master en français

Option: Didactique du Français Langue Etrangère

Thème

Les difficultés d'emploi des anaphores chez les élèves de 3 ème année secondaire

Préparé par :

M. Mohamed MERKOUNE
M. Brahim HACHEMI

Dirigé par :

M. Kamel GUETTAS

Membre de jury:

M. Djelloul HABOUL	*Président*
M. Bounouar SEDDARI	*Examinateur*
M. Zaher SOUGH	*Examinateur*
M. Kamal GUETTAS	*Rapporteur*

Année universitaire: 2014/2015

Table des matières

Introduction……. 07

Chapitre I : L'écrit et les processus rédactionnels

1. Qu'est ce que l'écrit ?..... 11
   1.1. L'écrit par rapport à l'oral..... 13
   1.2. Articulation oral/écrit..... 13
   1. 3. Qu'est-ce-que l'écriture ? 14
      1.3.1 Articulation écriture/lecture..... 16
2. L'écrit au cycle secondaire..... 17
3. Les processus rédactionnels..... 20
   3.1. Les modèles rédactionnels..... 21
      3.1.1. Le modèle de ROHMER ou le modèle linéaire (1965) 21
      3.1.2. Les modèles non-linéaires (des années 1980-1990) 21
      3.1.3. Le modèle de HAYES et FLOWER..... 22
      3.1.4. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987) 24
      3.1.5. Le modèle de DECHENES (1988) 25

Chapitre II : La didactique de l'écrit en classe de FLE

1. Place de l'écrit dans les méthodologies..... 27
   1.1. La méthodologie traditionnelle (ou la méthodologie grammaire / traduction) 27
   1.2. La méthodologie directe..... 27
   1.3. La méthodologie audio-orale (la M.A.O) 28
   1.4. La méthodologie Structuro-Global-Audio-visuelle (la S.G.A.V) 29
   1.5. L'approche communicative..... 30
      1.5.1. La production écrite dans l'approche communicative..... 32
   1.6. L'approche par compétences..... 34
      1.6.1. L'approche par compétences dans le système éducatif algérien..... 35
   1.7. La pédagogie de projet..... 36
      1.7.1. La pédagogie du projet dans le cycle secondaire algérien..... 38
2. L'enseignement de la production écrite en classe de 3° AS..... 40
   2.1. Les principes didactiques de la production écrite en classe de 3° AS..... 41
   2.2. La démarche pédagogique de la production écrite en classe de 3° AS..... 41

Chapitre III : Les anaphores et la cohérence textuelle

1. Définition de l'anaphore..... 46
2. Les différents types d'anaphore..... 47
3. Rôle de l'anaphore dans la cohérence et la cohésion textuelles..... 50
   3.1. La cohérence textuelle..... 52
   3.2. La cohésion textuelle..... 52
   3.3. L'anaphore et la cohérence textuelle..... 52
4. Les types d'anaphores travaillés en classe de 3°AS …..... 55
   4.1. Les anaphores grammaticales…..... 55
   4.2. Les anaphores lexicales..... 58

Chapitre IV : Présentation du corpus et enquête

1. Présentation de corpus et méthodologie de travail…. 61
    1.1. Description de corpus……. 61
    1.2. Description de la méthodologie…. 61
2. Analyse des copies…. 61
    2.1. L'emploi des anaphores grammaticales. 62
        2.1.1. Fréquence d'emploi des anaphores grammaticales…. 63
        2.1.2 Pourcentage d'emploi des anaphores grammaticales. 64
    2.2. L'emploi des anaphores lexicales…. 65
        2.2.1. Fréquence d'emploi des anaphores lexicales. 66
        2.2..2. Pourcentage d'emploi des anaphores lexicales. 67
3. Présentation et analyse des résultats. 68
    3.1. Les anaphores grammaticales dans les productions des élèves. 68
    3.2. Les anaphores lexicales dans les productions des élèves. 68
4. Interprétation des résultats. 69
    4.1. L'emploi anaphorique dans le texte argumentatif. 69

Chapitre V: Propositions didactiques (Remédiation)

1. Propositions de séances de travail…. 72
    1.1. Première séance. 72
        1.1.1. Proposition didactique de la première séance. 73
    1.2. Deuxième séance. 85
        1.2.1. .Proposition didactique de la deuxième séance. 85

Conclusion. 89

Bibliographie. 93

Annexes. 97

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené une étude portant sur l'emploi des anaphores par les élèves de 3 AS (Lettres et philosophie) dans leurs productions écrites. C'est un travail qui avait pour objectif d'examiner les écrits des élèves qui vont passer l'examen de baccalauréat . Nous avons essayé de recenser les difficultés que rencontrent nos élèves lors de leurs productions des textes.

Les résultats de l'analyse que nous avons effectuée sur l'échantillon choisi, nous ont permis au terme de ce travail de répondre à la question-clé que nous nous sommes posée au départ et qui a été le fondement de notre problématique, à savoir: **Pourquoi nos élèves de 3 AS (Lettres et Philosophie) n'arrivent-ils pas à employer correctement les anaphores dans leurs écrits?**

Ces résultats nous ont prouvé que la majorité des élèves n'emploient que certains types d'anaphores restreints et surtout ils éprouvent des difficultés à utiliser correctement les anaphores dans leurs écrits. Nous pouvons déduire que le système anaphorique qui participe à la cohérence textuelle contribue à améliorer l'écrit des élèves de 3 AS. Par conséquent, nous avons confirmé l'hypothèse proposée au début du travail qui évoque qu' il y a manque flagrant de travaux dirigés sous forme d'exercices de production écrite focalisés justement sur l'emploi des reprises anaphoriques.

De plus nous pouvons retenir, comme deuxième résultat qu'une bonne connaissance du rôle des anaphores et leur importance dans la cohérence textuelle peut changer la situation d'écrit chez ces élèves, . L'utilisation correcte des anaphores, de sa part, s'implique aussi dans la production d'un texte cohérent en assurant la bonne distribution de l'information sur l'aire du texte. Cela nous permet de confirmer la deuxième hypothèse qui s'appuie sur la connaissance du rôle des anaphores dans la cohérence textuelle et leur utilisation correcte dans les productions des élèves.

Finalement, ce travail n'a abordé qu'un seul point dans le domaine des études portant sur l'amélioration des écrits des élèves. A travers cette modeste recherche, nous voudrions mettre l'accent sur un point important: il faudrait contextualiser les activités portant sur les anaphores, car nous avons constaté une rupture apparente entre les savoirs et les savoirs faire des élèves. Même s'il y avait des séances qui portent sur l'emploi des anaphores, ces travaux restent insuffisantes car ils ne sont pas travaillés sur des textes, ce qui ne permet pas aux élèves de comprendre le bon fonctionnement des anaphores dans un texte. A travers notre recherche, nous avons confirmer qu'une bonne maîtrise de l'emploi des anaphores dans une production écrite exige une bonne compréhension du système anaphorique et surtout son importance dans la production d'un texte.

Pour mener à bien notre projet, nous avons trouvé utile de traiter certains points théoriques importants qui concernent l'écrit en général et la production écrite chez les élèves de 3 AS, en particulier. Nous avons commencé par aborder l'écrit et les processus rédactionnels. Puis, nous avons essayé de parler de la didactique de l'écrit en classe du FLE. Ensuite, nous avons consacré tout un chapitre à l'importance des anaphores dans la cohérence textuelle. Enfin et après l'analyse des résultats de notre enquête, nous avons essayé de proposer certaines séances que nous espérons qu'elles seront utiles dans le domaine de l'écrit au niveau du lycée.

Dans le but d'améliorer l'écrit de nos élèves, nous proposons de contextualiser l'apprentissage des anaphores et cela à travers des activités qui leur permettent d'utiliser dans leurs productions écrites ce qu'ils ont déjà appris au cours des années passées. Il faudrait cesser de travailler les anaphores dans des séances de lexique et de syntaxe: un travail sur l'emploi des anaphores ne peut

être utile que s'il se fait au niveau textuel; un travail au niveau phrastique n'est pas vraiment suffisant car il néglige l'importance des anaphores comme élément essentiel de la cohérence textuelle.

Des activités d'évaluation formative portant sur l'utilisation des anaphores et la progression thématique seraient aussi efficaces, dans la mesures où elles permettent aux élèves de s'entrainer à l'écrit avant de passer à une production d'un texte; l'enseignant prépare ses élèves pour qu'ils soient capables de produire un texte cohérent en évitant les répétitions et les ruptures thématiques.

L'objectif de notre recherche est de montrer l'importance que l'on doit apporter, apprenant et enseignant, à la cohérence (se manifestant au niveau global du texte) et à la cohésion (se manifestant au niveau local du texte) pour arriver à un texte bien clair et compréhensible. Nous avons montré les principaux points qu'il faut prendre en compte dans la cohérence et la cohésion avec des exemples illustratifs. Nous sommes arrivés aussi au fait que la cohésion relève plutôt d'une connaissance linguistique (les connecteurs, les anaphores, …), alors que la cohérence exige une connaissance de bien gérer la structure d'un texte. Tout enseignant est censé prendre en considération ces deux éléments lors de la correction des textes des apprenants en accordant une importance non seulement à la phrase, mais aussi à la totalité du texte.

IV. Présentation du corpus et enquête

1. Présentation de corpus et méthodologie de travail

1.1. Description de corpus

Pour bien accomplir notre travail, nous avons choisi un corpus qui se compose de vingt copies de production écrite des élèves de lettres et philosophie, classe terminale .

- D'abord, on a demandé aux élèves de rédiger un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de l'automobile. Le sujet est tiré du manuel scolaire de 3 AS, p.76

- La consigne est claire, il est demandé au élèves de rédiger un texte d'une vingtaine de lignes pour défendre leur opinion sur l'automobile.

1.2. Description de la méthodologie

Pour fonder notre recherche, nous allons adopter une méthode analytique descriptive en suivant une approche comparative. Dans cette méthode, il s'agit d'une identification des différents types d'anaphores dans chaque production écrite des élèves, afin d'en comparer les fréquences et les occurrences d'emploi.

Pour faciliter donc la démarche, nous avons choisi d'inventorier tous les types d'anaphore employés dans les textes appartenant au discours argumentatif.

2. Analyse des copies

Pour mener à bien notre recherche, nous allons recenser l'emploi des différents types d'anaphores dans chaque copie. Les résultats obtenus sont indiqués dans les tableaux ci-dessous:

2.1. L'emploi des anaphores grammaticales

Copie / Anaphore	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Pronoms relatifs	0	2	0	1	4	1	1	0	1*	2*	1*	4	3	0	0	2	2	2	0	1
Pronoms personnels	7*	6*	1	2	4	1	3	5*	2	5*	4*	8*	6*	3*	3*	0	0	2*	1*	3*
Pronoms possessifs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pronoms démonstratifs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adjectifs possessifs	0	2	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	1	1	0	1
Adjectifs démonstratifs	0	0	1*	3*	3*	0	0	0	1	2*	0	0	3*	1	0	3*	0	1*	1	0
Pronoms neutres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(*): signifie l'utilisation erronée de l'anaphore

2.1.1. Fréquence d'emploi des anaphores grammaticales

Anaphores	Nombre des élèves qui ont utilisé les anaphores/20	Nombre des élèves qui n'ont pas utilisé les anaphores/20
Pronoms relatifs	14	6
Pronoms personnels	18	2
Pronoms possessifs	0	20
Pronoms démonstratifs	0	20
Adjectifs possessifs	9	11
Adjectifs démonstratifs	10	10
Pronoms neutres	0	20

Anaphores	Nombre des élèves qui ont mal utilisé les anaphores	Nombre des élèves qui ont mal utilisé les anaphores/20
Pronoms relatifs	3/14	3/20
Pronoms personnels	12/18	12/20
Pronoms possessifs	/	/
Pronoms démonstratifs	/	/
Adjectifs possessifs	/	/
Adjectifs démonstratifs	7/10	7/20
Pronoms neutres	/	/

2.1.2. Pourcentage d'emploi des anaphores grammaticales

Anaphores	% des élèves qui ont utilisé les anaphores	% des élèves qui n'ont pas utilisé les anaphores
Pronoms relatifs	70 %	30 %
Pronoms personnels	90 %	10 %
Pronoms possessifs	0 %	100 %
Pronoms démonstratifs	0 %	100 %
Adjectifs possessifs	45 %	55 %
Adjectifs démonstratifs	50 %	50 %
Pronoms neutres	0 %	100%

Anaphores	% des élèves qui ont mal utilisé les anaphores (ce pourcentage est fait à partir des élèves qui ont utilisé les anaphores)	% des élèves qui ont mal utilisé les anaphores (ce pourcentage est fait à partir de tous les élèves (20))
Pronoms relatifs	21,42 %	15 %
Pronoms personnels	66,66 %	60 %
Pronoms possessifs	/	/
Pronoms démonstratifs	/	/
Adjectifs possessifs	/	/
Adjectifs démonstratifs	70 %	35 %
Pronoms neutres	/	/

2.2. L'emploi des anaphores lexicales

Copie / Anaphore	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Synonymes	0	2	3 *	0	0	0	2 *	3	0	5 *	2 *	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Termes génériques	0	0	1	3	2	0	0	0	1	1	1 *	0	0	3 *	0	3	0	0	1	0
Termes spécifiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0		0	0	0	0	0	0
Terme appréciatifs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Métaphores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Périphrases	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(*): représente les utilisations erronées

2.2.1. Fréquence d'emploi des anaphores lexicales

Anaphores lexicales	Nombre des élèves qui ont utilisé les anaphores/20	Nombre des élèves qui n'ont pas utilisé les anaphores/20
Synonymes	8	12
Termes génériques	9	11
Termes spécifiques	1	19
Termes appréciatifs	0	20
Métaphores	0	20
Périphrases	0	20

Anaphores lexicales	Nombre des élèves qui ont mal utilisé les anaphores	Nombre des élèves qui ont mal utilisé les anaphores/20
Synonymes	4/8	4/20
Termes génériques	2/9	2/20
Termes spécifiques	/	/
Terme appréciatifs	/	/
Métaphores	/	/
Périphrases	/	/

2.2.2. Pourcentage d'emploi des anaphores lexicales

Anaphores lexicales	% des élèves qui ont utilisé les anaphores	% des élèves qui n'ont pas utilisé les anaphores
Synonymes	40 %	60%
Termes génériques	45 %	55%
Termes spécifiques	5 %	95%
Terme appréciatifs	0 %	100%
Métaphores	0 %	100%
Périphrases	0 %	100%

Anaphores lexicales	% des élèves qui ont mal utilisé les anaphores (ce pourcentage est fait à partir des élèves qui ont utilisé les anaphores lexicales)	% des élèves qui ont mal utilisé les anaphores (ce pourcentage est fait à partir de tous les élèves (20)
Synonymes	50 %	20 %
Termes génériques	22.22 %	10 %
Termes spécifiques	/	/
Terme appréciatifs	/	/
Métaphores	/	/
Périphrases	/	/

3. Présentation et analyse des résultats

3.1. Les anaphores grammaticales dans les productions des élèves

Après avoir recensé l'emploi des différents types d'anaphores dans les copies des élèves, nous avons remarqué la prédominance des anaphores pronominales (pronoms relatifs et pronoms personnels) et des adjectifs (possessifs et démonstratifs) . Les pronoms personnels sont d'une forte fréquence dans les écrits des élèves (18 élèves parmi les 20 ont utilisé des pronoms personnels),

En revanche, nous avons constaté qu'il ya beaucoup d'élèves qui ont mal utilisé les pronoms personnels et les adjectifs démonstratifs: (parmi les 18 élèves qui ont utilisé les pronoms personnels, 12 les ont mal utilisés, soit un taux de 66,66%. Et parmi les 10 élèves qui ont employé les adjectifs démonstratifs, 7 les ont utilisés d'une manière erronée)

3.2. Les anaphores lexicales dans les productions des élèves

Nous remarquons ici, la place primordiale que prennent les termes génériques dans les productions des élèves (9 élèves ont utilisé les termes générique, exemple " moyen de transport", soit un taux de 45%) , ainsi, les synonymes (exemple: voiture) figurent en deuxième plan avec un taux d'utilisation de 40 %. En analysant les utilisations erronées, nous avons constaté que parmi les 9 élèves qui ont utilisé les termes génériques, il en y a 2 qui les ont utilisés d'une manière incorrecte, soit un taux de 22.22 %.

Et parmi les 8 élèves qui ont utilisé des synonymes, il y a 4 qui les ont mal utilisés, soit un taux de 50 %.

***Les remarques que nous saisissons ici sont**

- Fréquence d'emploi des pronoms personnels dans les copies des élèves, en comparaison avec les autres anaphores.
- Absence d'emploi des pronoms possessifs, démonstratifs et neutres.
- Utilisation erronée très élevée des pronoms personnels, des adjectifs possessifs et démonstratifs.
- Emploi fréquent du pronom relatif " Qui " par rapport aux autres pronoms relatifs.
- Fréquence d'emploi des termes génériques et des synonymes.

4. Interprétation des résultats

4.1. L'emploi anaphorique dans le texte argumentatif

A travers les tableaux ci-dessus, nous pouvons constater un écart assez grand entre l'emploi des différentes unités anaphoriques . Les élèves ont beaucoup plus recours aux pronoms personnels, adjectifs possessifs et démonstratifs. certains anaphores lexicales comme les termes génériques et les synonymes sont les plus privilégiés chez les élèves pour la reprise de mots. Nous pouvons déduire que, au-delà de leurs fonctions comme éléments interphrastiques, les unités anaphoriques qui participent à la cohérence textuelle varient sensiblement selon les connaissances des élèves. Le scripteur présente le thème, puis il développe ses idées en suivant une démarche logique. Cette progression doit être assurée par une forme prépondérante de rappel anaphorique ; en faisant recours à plusieurs types de reprise, A ce titre, nous tenons à citer quelques exemples typiques de certains emplois anaphoriques pour justifier notre propos.

* Un élève fait recours au pronom personnel " il " pour reprendre le mot "automobile".

Exemple :

*« **Il** a également des inconvénients qui sont:…».*Copie n° 8 (voir annexes)

Dans ce cas, on déduit que l'élève ne prend pas en considération le genre du terme repris, ce qui rend son énoncé incohérent, car il ne sais pas l'importance de la reprise dans la cohésion textuelle.

Un autre élève a mal utilisé le pronom relatif " que ", il a écrit:

Exemple :

« Le rôle que utilise dans l'automobile […]… »...copie n ° 09 (voir annexes)

D'après cet exemple, nous pouvons déduire que l'élève ne sait pas utiliser le pronom "que" malgré les cours précédents dans les années passées.

Deux autres exemples des élèves qui ont écrit:

« …mais le débat sur **cette** appareil est loin d'être achevé.»…copie n ° 04 (voir annexes)

«…et aussi n'oublier pas les inconvénients de **cette** moyen.»…..copie n °16 (voir annexes)

A travers ces deux énoncés, nous remarquons la mauvaise utilisation des adjectifs démonstratifs, alors nous pouvons déduire que les élèves ne distinguent pas entre les différents adjectifs démonstratifs, ils ont un problème au niveau de l'accord du genre. Ils font appel à la langue maternelle, c'est le phénomène de l'interférence qui apparaît à chaque fois dans leurs écrits.

III. Les anaphores et la cohérence textuelle

1. Définition de l'anaphore

D'un point de vue étymologique, le mot anaphore « *vient du grec anaphorein qui désigne : ana- vers le haut, en arrière et – phorein :porter»* [1] . C'est en recours à cette définition que nous pouvons déduire que l'anaphore est considérée comme l'interprétation d'un élément en retournant en arrière, à un autre élément qui le précède. Linguistiquement parlant, l'anaphore est « *le procédé qui permet de faire référence à un élément du discours qui a été déjà cité.»*[2] .

L'anaphore est l'un des marqueurs de répétition qui assure la progression et la continuité des idées. L'emploi anaphorique : « *peut se définir comme la mise en relation interprétative, dans un énoncé ou une suite d'énoncé, d'au moins deux séquences, la première guidant l'interprétation de l'autre ou des autres »*[3] .

Le texte en tant qu'un tout organisé, et cohérent, répond enfin aux objectifs de son élaboration. Il est construit par un enchaînement logique des énoncés ; d'où, chaque énoncé établit avec l'autre une relation d'interprétation. Dans ce même sens que présente GREIMAS : *« Ainsi, nous sommes enclins à penser qu'un discours logique doit être supporté par un réseau d'anaphoriques qui, en se renvoyant d'une phrases à l'autre, garantissent sa permanence topique»*[4]

Chaque texte énonce les référents et les interprétations pour faciliter au lecteur d'identifier en quoi il se réfère tel ou tel élément. Raison pour laquelle, il doit éviter les ambiguïtés ou l'absence du référent, pour arriver à bien progresser les idées. Cette progression propre au texte se fait par le biais de différents moyens, parmi lesquels les reprises qui viennent d'établir les liens internes. Les reprises sont, généralement, assurées, par les anaphores qui peuvent renvoyer

[1] *CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique (directeurs), Dictionnaire d'analyse du discours, Ed. Seuil, France, 2002, p. 99.*
[2] *ADAM Jean Michel, La linguistique textuelle, Ed. Armand colin, 3ème édition, Paris, 2011, p. 84.*
[3] *CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique, Ibid, p. 99.*
[4] *A.J.GREIMAS, 1966, Sémantique structurale : recherche de méthode. Paris : Librairie Larousse, p. 69.*

aux divers éléments à un mot, un syntagme, ou une phrase, comme il peut coexister plusieurs anaphores dans la même phrase. Le premier élément qui guide l'interprétation est appelé D. MAINGUENEAU *antécédent* ou *anaphorisé* et l'autre qui représente la répétition, est dit *anaphorique*[1].

En définitive, l'anaphore est l'un des marqueurs linguistiques qui guident la progression du texte et l'enchaînement de ses idées qui constituent enfin sa cohésion interne. Et sa fréquence peut devenir obligatoire dans la construction des textes.

D. MAINGUENEAU et P. CHARAUDEAU présentent deux conceptions de l'emploi anaphorique, l'une définie l'anaphore comme, *une mise en relation cognitive*, c'est-à-dire ; le référent déjà cité est présent dans *la mémoire immédiate* de l'interlocuteur. L'autre, *la conception textuelle* ; définie l'expression anaphorique: « *comme une expression dont l'interprétation référentielle dépend d'une autre expression ou d'autres expressions mentionnées dans le texte et généralement appelée son antécédent »*[2]

2. Les différents types d'anaphore

Dans cette partie, nous distinguons les différents types d'anaphores en s'appuyant sur la nature des unités anaphoriques et les références auxquelles ils renvoient dans le texte. Il existe plusieurs types d'anaphores :

1) Anaphore pronominale : est l'un des types d'anaphore, là où, un pronom reprend un mot ou un syntagme antécédent, Le référent ou l'antécédent est un syntagme et l'anaphorique est un pronom : *« L'anaphore pronominale, est […] la reprise par un pronom « personnel » de troisième personne singulier ou pluriel par un relatif, un démonstratif " celui-ci, celui-là ", un indéfini " certains, aucun, chacun", "un"* numéral.*»*[3]

[1] CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique (directeurs), op. cit. p. 46.
[2] Ibid. p. 46.
[3] *M. PERRET, L'énonciation en grammaire du texte,* Ed. Nathan, Paris, 1999, p. 64

2) L'anaphore nominale : l'anaphorisation d'un syntagme nominal par un autre syntagme nominal, elle englobe, selon SOULET Olivier, «*l'anaphore lexicale*, *présuppositionnelle, contextuelle et l'anaphore de correspondance».*[1]

3) L'anaphore lexicale : le groupe nominal de l'anaphorique maintient une relation de synonymie ou l'hypéronymie avec l'antécédent.

4) L'anaphore présuppositionnelle : la seconde expression présuppose une identité référentielle avec la première. Autrement dit l'anaphorique actualise la présupposition proposée dans l'antécédent

Exemple : Chateaubriand repose au Grand Bé. Ainsi, après plus d'une errance le grand écrivain à retrouver sa Bretagne natale .

5) L'anaphore contextuelle : d'après le contexte qui le précède, la position du syntagme anaphorique semble déterminante ; la position régime exclut le défini.

Exemple : les enfants ont tout saccagé chez nous. Si je pouvais attraper ces garnements. .

6) L'anaphore de correspondance : l'expression anaphorique semble correspondante d'une autre précédente où elle exclut toute coréférence entre elles, et elle impose le déterminant démonstratif

Exemple : Amine a rendu l'argent qu'il avait volé à son père, Karim a rendu cet argent à sa mère. Les deux sommes sont distinctes.

Et d'après J.GARDES-TAMINE et M.A.PELLIZA, l'anaphore nominale englobe : l'anaphore *fidèle*, *infidèle*, *conceptuelle*[2], cette dernière est appelée encore *résomptive*[3] et anaphore *associative*.

---

[1] *O.* SOULET, *La syntaxe du français,* Ed. PUF, 5ème édition, Paris, 2009, p. 68.

[2] *J. GARDES-TAMINE, M.A.PELLIZA, La construction du texte : De la grammaire au style,*
Ed. Armand Colin, Paris, 1998, p. 149.

[3] *J.M.ADAM, op. cit, p. 85.*

7) L'anaphore fidèle : reprise d'un nom avec un simple changement de déterminant

Exemple : l'élève…cet élève…

8) L'anaphore infidèle : ce n'est pas le même mot du premier syntagme qui se répète à l'anaphorique, il peut être un synonyme ou un hyperonyme

Exemple : le lion…l'animal… .

9) L'anaphore conceptuelle ou résomptive: l'expression anaphorique résume le contenu précédent ; elle condense une phrase ou un syntagme long.

Exemple: un petit garçon a fait une chute mortelle. **Cet accident**….. .

10) L'anaphore associative : ce type d'anaphore repose sur des connaissances générales partagées.

Exemple : Nous arrivâmes dans un **village**. **La mosquée** était fermée.

Selon D. MAINGUENEAU tous les anaphores : associative, adverbiale, coréférentielle, fidèle, infidèle, résomptive et présuppositionnelle appartiennent à l'anaphore lexicale.[1]

11) L'anaphore adverbiale: est la reprise d'un terme à travers un adverbe du type "là".

Exemple : Sa mère le priait d'aller **chez le dentiste**, mais c'était justement **là** qu'il ne voulait pas aller.

12) L'anaphore coréférentielle : les expressions anaphoriques mises en jeux renvoient au même référent.

13) L'anaphore verbale : se réalise au moyen du verbe "faire", qui représente un verbe dénotant un processus.

[1] *P. CHARAUDEAU et D. MAINGUENEAU , op. cit. p. 46.*

Exemple : On n'agit pas comme vous faites.

14) L'anaphore adjectivale : utilise l'adjectif "tel" pour représenter une proposition précédente.

Exemple : On vous a dit que la décision était sévère, je vous dis que je ne partage pas une **telle** opinion.

15) L'anaphore partielle : elle s'appuie sur des pronoms qui prélèvent un sous ensemble de référents constitué par l'interprétant. " *l'un ...l'autre "* .

La présence de ces facteurs dans la construction du texte est indispensable pour assurer l'enchaînement des idées et par la suite en garantissant la cohérence textuelle.

3. Rôle de l'anaphore dans la cohérence et la cohésion textuelles

Beaucoup d'enseignants déplorent le manque de cohérence des textes produits par les élèves. On lit presque dans toutes les remarques des enseignants lors des corrections « Le texte doit être cohérent ». Mais qu'est-ce que cela veut dire pour l'élève ? Rares sont les manuels, les livres, les articles qui ont été consacrés à la cohérence textuelle. Cette notion est souvent mal comprise et les enseignants disposent de peu de ressources pour aider leurs élèves.

Ce vocable « cohérence » n'est pas nouveau ; son utilisation dans la correction non plus. Mais sait-on exactement ce qu'il recouvre ?

Pour ne pas se limiter au sens que *Le Robert* prête à ce mot passe-partout « *rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles* », il convient de rappeler que la cohérence constitue un élément important dans la linguistique textuelle,

laquelle cherche à mettre en lumière, « *...les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases*»[1]

La notion de texte commence à être traitée vers la fin des années 70 et le début des années 80. Le texte est un ensemble structuré et cohérent de phrases qui véhiculent un message dans une intention communicative. Un certain nombre de chercheurs ont commencé à s'intéresser à cette notion, comme TEUN Van DIJK (1984) , par exemple, à partir de l'étymologie « textus » tissu , met en relief le caractère indissociable des notions de cohérence et de texte. En ayant recours à l'image du « tissé », Van DIJK explique, entre autres, que la cohérence d'un texte se trouve dans les liens qui se forment entre la microstructure niveau des phrases et la macrostructure, le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble . La microstructure correspond plutôt à ce qu'on appelle la *cohésion,* alors que la macrostructure représente la *cohérence.*[2]

Donc, qu'est-ce que c'est la *cohérence* et la *cohésion* ? Plusieurs définitions ont été accordées à ces deux termes qui tournent autour du même sens : la cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passage.). Elle concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message résulte clair. La cohésion se manifeste au niveau local (phrase à phrase, connecteurs temporels , connecteurs spatiaux, etc. Elle concerne plutôt la forme et suppose le respect des normes morphologiques et syntaxiques.

Comment peut-on juger qu'un texte est cohérent ? La cohérence textuelle peut- être assurée quand les interrelations de la chaîne de mots et des groupes et de propositions tissent bien ce texte, au point d'y pouvoir en dégager des réseaux de relations organiques; ceux-ci donnent au texte de la cohésion par le biais de dispositifs qui laissent des marques portées par les mots et les morphèmes.

---

[1] *F.RASTIER, : Sens et textualité, Hachette, Paris. 1989, p.55.*

[2] T. A.VAN DIJK, « Le texte » dans *Dictionnaire des littératures de langue française*, tome III, 1984, Bordas.2281- 2288.

Il est important également de prendre en compte la continuité du texte qui est inscrite dans sa structure. Quand on raconte une histoire, par exemple, il est habituellement facile d'en reconnaître le commencement, le milieu et la fin. Les relations sémantiques entre les parties du texte rattachées à ces trois segments de l'histoire ont pour objectif de développer la cohérence. Toutefois, toute partie d'un texte a une texture même si sa structure est incomplète ou déficiente.

3.1. La cohérence textuelle

A titre de rappel, la cohérence se manifeste au niveau global du texte et elle concerne la signification générale de ce texte. Pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle, il faut qu'il obéisse à quatre règles : une progression de l'information, une relation étroite entre les passages et les idées, un champ lexical et la non-contradiction.

3.2. La cohésion textuelle

Il convient de rappeler la différence entre la cohérence et la cohésion textuelle. Il s'agit dans la première de la globalité du texte, alors que la deuxième concerne les relations locales du texte : les règles morphologiques et syntaxiques, les connecteurs, les organisateurs, etc. Nous avons trois composants principaux de la cohésion : les connecteurs temporels et spatiaux, l'anaphore et le champ lexical. Mais nous allons parler ici des anaphores.

3.3. L'anaphore et la cohérence textuelle

S'assurer de la cohérence d'un texte, c'est, entre autre, vérifier si certains éléments de sens sont communs d'une phrase à une autre. Ainsi, la reprise de l'information entre les phrases certifie qu'il y a un lien entre ces dernières. D'une phrase à une autre, la reprise de l'information est assurée par des substituts dont les pronoms constituent une catégorie importante. Les substituts pronominaux ont plusieurs formes : des anaphores et des déictiques. Le déictique ne se comprend que dans une situation de communication.

Concernant l'anaphore, dont le référent est placé toujours avant, il a plusieurs formes :

- Anaphore lexicale fidèle : on reprend textuellement le mot.

Exemple : Je travaille dans une école publique. C'est une très grande école.

- Anaphore lexicale infidèle : on reprend par un groupe nominal.

Exemple : Elle a décidé d'aller en Afrique. Ce voyage sera très fructueux.

- Anaphore conceptuelle : le référent est une idée qui est reprise.

Exemple: Il échoue toujours dans toutes les matières. Le fait de ne pas réussir le déprime.

- Anaphore associative : une partie qui reprend un tout :

Exemple : J'habite dans une petite maison. Ce toit me protège de tout.

- possessif de 3ème personne : Mme X et son frère

Exemple : J'ai rencontré monsieur Kamel et sa fille.

Lorsque le terme de reprise est un pronom, il faut s'assurer qu'il n'existe aucune ambiguïté quant à l'identification du terme qu'il reprend. Le pronom de reprise doit renvoyer à un mot clairement repérable par le lecteur.

Exemple : Chaque mot dans le texte doit être bien écrit. **Il** est important, parce qu'on y trouve l'idée principale.

Le pronom « **Il** » renvoie-t-il à « **mot** » ou à « **texte** » ?

On corrigera la confusion ainsi :

Exemple : Chaque mot dans le texte doit être bien écrit. **Celui-ci** est important, parce qu'on y trouve l'idée principale.

Pour mieux maîtriser la reprise, nous proposons les procédés suivants :

- reprise par un groupe nominal : Exemple : Sara et Mohamed vont se marier. J'espère que cette union durera longtemps.
- reprise par un pronom : Exemple : J'aime bien Sara. Elle est très cultivée. Je veux lui faire un cadeau.
- reprise par une périphrase : Exemple : Amine a battu cinq hommes. Ce jeune courageux habite à Tipaza.
- reprise par un pronom démonstratif : Exemple : Amine espère que Lina acceptera de se marier avec lui, mais celle-ci est très orgueilleuse.

- reprise par un groupe nominal de lieu : Exemple : Voilà la maison où je suis né. D'ici on peut voir la montagne.
- reprise par un groupe nominal générique : Exemple : L'automobile s'étant arrêtée, tous les passagers sont sortis du véhicule.
- reprise par un groupe nominal synthétique : Exemple : L'automobile a heurté un train. Heureusement, l'accident n'a pas fait de victimes.

Lorsqu'un pronom reprend entièrement le sens de son antécédent, ce pronom de reprise doit être du même genre et du même nombre que son antécédent. Beaucoup d'élèves se trompent quand ils rencontrent un nom ou un groupe nominal au singulier qui représente un groupe.

Exemple : Ce groupe du chant national représente la tradition du pays. Ils chantent très bien.

Ici, le pronom de reprise. « ils » de la deuxième phrase reprend entièrement le sens du groupe nominal « Ce groupe du chant national » de la première phrase. Mais le pronom de reprise et le groupe nominal ne sont pas du même nombre : le noyau du groupe nominal est le nom « groupe », qui est du masculin singulier. On ne peut pas utiliser le pronom de reprise. « ils » pluriel pour remplacer le nom « groupe » singulier . Voici les corrections possibles :

- Ce groupe du chant national représente la tradition du pays. Il chante très bien.
- Ce groupe du chant national représente la tradition du pays. Ses chanteurs chantent très bien.

Peut-on considérer les marques morphologiques comme éléments de reprise?

En effet, les règles d'accord et les terminaisons morphologiques aident le lecteur à identifier le nom ou le groupe nominal repris.

Exemple : Karim a acheté son ordinateur le même jour où il a rencontré Samira. Il l'a vue dans un grand magasin d'informatique.

- Karim a acheté son ordinateur le même jour où il a rencontré Samira. Il l'a vu dans un grand magasin d'informatique.

Quelle différence fait-on entre ces deux phases ? Dans la première, l'ajout de la lettre « e » à la fin du mot « vu », suivant la règle d'accord du participe passé, nous indique qu'il s'agit d'un complément d'objet féminin « Samira ». Alors que

dans la deuxième phrase, l'absence de la lettre « e » dans le mot « vu » montre que le complément d'objet concerné est au masculin « ordinateur ».

Il convient de rappeler, en fin de compte qu'il faut vérifier lorsqu'on est affronté à une anaphore:

- que la première phrase énonce l'idée principale du paragraphe, chaque phrase du texte est en rapport étroit avec le sujet, avec ce qui précède et avec ce qui suit ;
- les termes de reprise sont appropriés et en nombre suffisant.

La plupart des apprenants font recours à la reprise par un pronom. Ils ne maîtrisent pas encore les autres formes de reprise. Par contre, il y a beaucoup de fautes d'accord et de conjugaison ce qui influence négativement la reprise par des marques morphologiques.[1]

4. Les types d'anaphores travaillés en classe de 3°AS

Les anaphoriques sont très utiles pour éviter les répétitions et assurer la cohérence donc la clarté d'un texte. Ils permettent d'avoir des textes précis et concis. Ils reprennent un substantif, une partie de phrase ou même des phrases entières.

On distingue les anaphores grammaticales et les anaphores lexicales.

4.1. Les anaphores grammaticales

Voici une liste des principales formes :

a) Les pronoms personnels de la 3ème personne

- il s , elle s ,
- le, la, les, se COD : Complément d'Objet Direct
- lui, leur COI: Complément d'objet indirect
- en, y.

[1] *M. ALKHATIB, La cohérence et la cohésion textuelles :problème linguistique ou pédagogique?* 2012, pp, 45-64

b) Les pronoms relatifs

- qui, que, quoi, dont, où,
- lequel ; laquelle ; lesquels, lesquelles, + composés : duquel, auquel, etc.
- ce qui, ce que.

Exemple:

Il aime tout ce qui est beau. (sujet du verbe " être ")
Ecoute bien ce que je dis. (COD = Complément d'Objet Direct du verbe " dire ") .

c) Les pronoms possessifs

- le mien, le tien, le sien, le nôtre, le vôtre, le leur.
- la mienne, la tienne, la sienne, la nôtre, la vôtre, la leur.
- les miens/ les miennes, les tiens/ les tiennes, les siens/ les siennes, les nôtres/ les vôtres, les leurs.

Exemple: Ses résultats sont meilleurs que les tiens.

d) Les adjectifs possessifs de la 3ème personne + nom

- Un seul possesseur : son ami, sa femme, ses enfants
- Plusieurs possesseurs : leur maison, leurs voitures.

e) Les pronoms démonstratifs

- Celui-ci, celle-ci, ceux-là, celles-là
- On peut utiliser "-ci" ou "-là" à la fin selon le contexte = la forme en " ci " se réfère au dernier élément cité.

Exemple :

J'ai reçu les résultats hier. Ceux-ci sont très positifs.
J'hésite entre ces deux sacs: celui-ci est plus joli, mais très cher, alors que celui-là est moins joli, mais bon marché.
(Celui , celle, ceux, celles + "de" ou + pronom relatif .)

Exemple :

Chez nous il y a deux voitures : celle de mon père et celle de mon frère. J'hésite entre ces deux sacs: celui qui est à droite et celui qui est à gauche. (IL ne faut pas confondre : " celui " et " celui-ci/ celui-là ".

Exemple : Ceci/ cela est très intéressant. (ces pronoms ne renvoient pas à des personnes.)

- " ça " est la forme ORALE de " cela ". Ne L'UTILISEZ PAS à L'ECRIT.

f) Les adjectifs démonstratifs

" Ce, cet , cette, ces "+ nom.

(Il existe seulement la forme " ces " au pluriel.)

Exemple: Les téléphones portables sont devenus très pratiques, et aujourd'hui, **ces** appareils sont utilisés un peu partout : dans le métro, au travail, dans la rue. Etc.

Autres :

- Formules exprimant l'ordre chronologique :
  - Le premier, la première, les premiers, etc , le second,
  - le précédent,
  - le suivant,
  - le dernier.
- Ce dernier, cette dernière, ces derniers, ces dernières se réfère à l'élément mentionné juste avant .
  Ex : Il a deux frères : Kamel et Amine. Ce dernier est actuellement malade.

- Pour renvoyer à d'autres parties du texte :
  Dans ce qui suit, dans le passage ci-dessous, dans ce qui précède, dans le passage ci-dessus…

4.2. Les anaphores lexicales

Voici quelques conseils utiles, avec quelques phrases d'exemples , plusieurs de ces exemples ont été créés par des élèves dans le cours de français . On peut utiliser :

a) Les nominalisations à base adjectivale , verbale et complétive

Ex : verbes transformés en noms :

L'entreprise a licencié 50 personnes. Les syndicats ont protesté contre ces licenciements.
On a mesuré la résistance au sol au cisaillement. Cette mesure a été faite sur place.

b) La reprise par un autre nom

On peut reprendre une partie de phrase, une ou plusieurs phrases entières en les résumant grâce à l'utilisation d'un autre substantif.

Exemple :
Le juge a travaillé sur l'affaire d'abus de biens sociaux de la ville de X. Ce dossier est très délicat.
La foire du livre a eu un grand succès l'année dernière. Cet événement aura lieu encore cette année.

On peut aussi utiliser des termes généraux et fréquents, comme :

" le facteur, la notion, le résultat, l'effet masc. , le phénomène, le domaine, le rôle, la méthode, le mécanisme, la technique, le processus, le procédé, le moyen, la propriété, le problème, l'exemple masc. , le produit, etc ."

Exemple :
Le taux de natalité a beaucoup baissé dans ce pays. Ce phénomène peut avoir de graves conséquences économiques.

Le ralentissement de la circulation des voitures par le contrôle des feux contribue à réduire le trafic. Cette technique a été appliquée à Ain Defla.

Remarque : IL faut faire attention au genre – masculin ou féminin- des noms, car on trouve souvent chez les élèves des erreurs de ce type. Il est donc utile de les apprendre correctement .

Enfin, on peut utiliser des termes génériques désignant l'ensemble d'une classe d'objets, d'êtres ou de notions, par exemple :

- Pour le fauteuil, la chaise, etc : les meubles
- Pour le béton, le bois, etc : les matériaux

Exemple :
Le béton armé est très souvent utilisé dans la construction des ponts. En effet, ce matériau est très résistant.
Les barrages font l'objet de beaucoup d'études avant d'être construits. Ces ouvrages sont souvent très critiqués par la société.

*** Remarques complémentaires**

Comme on le voit, pour les anaphores lexicales, il faut que le substantif soit précédé d'un déterminant anaphorique, le plus souvent d'un adjectif démonstratif.

II. La didactique de l'écrit en classe de FLE

1. Place de l'écrit dans les méthodologies

On ne peut situer l'évolution de la didactique de la production écrite sans connaitre la place qu'elle a occupée et le cheminement qu'elle a fait à travers les différentes méthodologies. A ce sujet, nous allons, d'une manière succincte, présenter chaque méthodologie et la place que la production écrite y a occupée.

1.1. La méthodologie traditionnelle(ou la méthodologie grammaire/traduction)

C'est la plus ancienne de toutes les méthodologies dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dès le XVIème siècle elle prenait en charge l'enseignement des langues dites « mortes » (le grec, le latin etc.).Jusqu'au milieu du XXème siècle, elle a occupé place dans l'enseignement des langues modernes.

La clé de voute de tout l'enseignement dans cette démarche est l'apprentissage explicite des règles de grammaire en faisant recours à la langue maternelle. L'objectif visé de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction de textes littéraires (thèmes/versions). L'oral y est relayé au second degré car la priorité est accordée à l'écriture. Néanmoins, l'accès à l'apprentissage de l'expression écrite y est négligé en quelques sortes. CORNAIRE et RAYMOND le confirment : *« Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions »*[1]

1.2. La méthodologie directe

Cette méthodologie est née vers les années 1900 en opposition à la méthodologie traditionnelle. Pour Ch. PUREN(1998), *« La méthodologie directe est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à*

[1] *C .CORNAIRE et C. Raymond,1999,pp,4/5).site visité : thèses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim..*

l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle est le fruit de la cohabitation des méthodes précédemment citées. Cette méthode est fondée sur l'observation de l'apprentissage de la langue première par l'enfant. La méthode directe repose sur le postulat de la similarité d'apprentissage d'une langue première en milieu naturel, et d'une langue deuxième en contexte scolaire.»[1]

D'après l'acception de Ch.PUREN, nous pouvons tirer plusieurs points positifs qui se résument en ce qui suit :

D'abord, elle motive l'apprenant, ensuite la méthode adoptée tient compte des intérêts, des besoins et des capacités de l'apprenant selon une progression allant du simple au complexe. Après, Elle écarte carrément le recours à la langue maternelle.

C'est comme l'indique R. GALISSON et D. COSTE : *« Le professeur évite de faire appel à la traduction, il suscite une activité de découverte chez l'élève en présentant la nomenclature étrangère à partir des objets réels ou figurés »*[2]

Alors que l'enseignement des langues étrangères comme pratique orale est de mise ; la primauté lui est accordée. L'oral est considéré comme instrument de communication primordial dans les apprentissages.

1.3. La méthodologie audio-orale(la M.A.O)

Cette méthodologie repose sur le behaviorisme et le structuralisme linguistique. En d'autres termes, l'apprentissage de la langue est conditionné par le reflexe conditionné : stimulus/réponse/renforcement. RAYMOND et CORNAIRE disent à ce sujet : *« ..l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes .»*[3]

Si cette méthodologie a connu un certain succès par rapport aux précédentes c'est grâce aux technologies de ces années-là tel que les enregistrements, les supports audio-visuels, le laboratoire de langue, etc. Son objectif général est de faire acquérir à l'apprenant la communication en langue (parlée). GERMAIN le confirme: *« Les*

[1] *Ch. PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. – Paris: Nathan, 1988, p.158.*
[2] *(Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, p : 154).*
[3] *C . CORNAIRE et C. RAYMOND, Ibid, p, 5.*

quatre habiletés (compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale et l'expression écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours »[1]

Considérant l'oral comme sa priorité comme les précédentes pratiques, la méthodologie audio-orale ne fait pas exception et place l'écrit au second plan. RAYMOND et CORNAIRE, pour confirmer les précédents propos disent que le nombre des activités d'écriture sont très minimes et « …se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » où l'aspect syntaxique prime sur le sens.

Nous pouvons déduire de ce qui a précédé que dans cette méthodologie, que l'apprentissage de l'écrit n'avance pas plus que dans les méthodologies déjà citées et ne peut être considéré comme communication écrite et n'encourage pas, non plus l'apprenant à une autonomie dans sa production écrite.

1.4. La méthodologie Structuro-Global-Audio-visuelle (la S.G.A.V)

Elle a été élaborée dès le début des années 1950 par Peter GUBERINA, à l'institut de phonétique de l'Université de Zagreb. Cette méthodologie s'est fixé comme objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours, langue considérée comme moyen d'expression et de communication orale. A cet effet, CORNAIRE expliquent : *« ...L'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments " audio" et "visuel " facilitant cet apprentissage .»*[2]

On remarque, tout de suite, que l'oral, dans la méthodologie structuro-global-audio-visuelle devance l'écrit et sa place y est plus importante. Ce n'est qu'après un certain nombre d'heures d'apprentissage de l'oral que l'apprenant commence à écrire en se limitant à la dictée. A cet égard, CORNAIRE et RAYMOND font savoir que la dictée *« devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux*

[1] *C .GERMAIN, Le point sur l'approche communicative en didactique des langues, Centre éducatif et culturel, Montréal,1991-1993.p, 55.*
[2] *C . CORNAIRE, Op, cite, p.18.*

sons puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. »[1]

Donc, l'écrit, dans cette méthodologie, n'est pas véritablement encouragé et demeure presque à sa place de second plan comme dans les précédentes méthodologies.

1.5. L'approche communicative

Elle s'est développée dès les années 1970, en réaction aux précédentes méthodologies et principalement la M.A.O et la S.G.A.V.Cette nouvelle approche repose sur plusieurs principes dont essentiellement :

1) Le rejet du béhaviorisme pour l'adoption de la psychologie cognitive qui, pour E. Bérard, (1991) : *« Il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens »*[2]

2) Recentrage sur le sens, jusque-là, négligé par l'encouragement de structures à apprendre par cœur .

3) La considération accordée à la langue comme instrument de communication (considérée ainsi par la M.A.O. et la S.G.A.V) mais surtout comme moyen d'interaction sociale.

4) L'appropriation d'une compétence oū se complètent plusieurs composantes (linguistique, sociologique, discursive et pragmatique).A ce titre, Germain fait allusion quand il avance que : *« Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes , d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.)*
et d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc. »[3]

---

[1] *C. CORNAIRE et C. RAYMOND, Op, cite, p.18.*
[2] *E. BERARD,. L'approche communicative. Théorie et pratiques, Coll. Techniques de classe, Clé International, Paris. 1991, p,77.*
[3] *C. GERMAIN, Le point sur l'approche communicative en didactique des langues, Centre éducatif et culturel, Montréal,1991-1993.*

Mise en valeur des besoins langagiers de l'apprenant. CORNAIRE et RAYMOND expliquent que : *« Les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants… »*[1].

Quelle est la place de l'écrit dans l'approche communicative après ce qu'il a été précédemment avancé ?

C.RAYMOND et C.CORNAIRE répondent à cette question : *« ..Prend de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit.»*[2]

Désormais les activités de l'écrit ont pour objectif la production d'énoncés en contexte pour installer une compétence de communication effective et signifiante.

Il reste à noter qu'en plus de l'expression écrite classique, d'autres activités plus créatives (simulation…) voient le jour, et qui visent non pas la production de phrases mais de textes variés.

On remarque, actuellement, que l'écrit en général commence à reprendre sa place dans les salles de classe et est considéré comme un ensemble de savoir à enseigner et à faire acquérir. Comme, il est question aussi d'expliciter les opérations cognitives à mettre en jeu et d'entrainer l'apprenant à produire des textes variés selon la situation au lieu de le mettre face à des textes et lui demander d'en produire des semblables. A ce sujet, F. FRANÇOIS, reprit par S. MOIRAND éclaire cette idée et précise que:*« La situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques. »*[3]

Pour S. MOIRAND, l'apprenant écrit pour un objectif défini au préalable (raconter, informer, convaincre, expliquer, etc.). Il produit en tenant compte de sa

[1] *C. CORNAIRE et C.RAYMOND, Op, cite, p.11.*

[2] *C. CORNAIRE et C.RAYMOND, Op, cite, p.12*

[3] *Site interne (www.ebanque-pdf.com/fr_l_approche-communicative-theorie-et-pratique...)*

situation (moment et du lieu) et celle de son destinataire, des représentations qu'il a de lui, et de la relation qui les relie. Pour elle, et en d'autres termes, l'apprenant, tout en écrivant, doit se poser des questions avant de produire un texte.[1]

1.5.1. La production écrite dans l'approche communicative

L'expression écrite est un moyen mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire. Le premier tente de créer un effet sur le second par le moyen de la langue. La communication ne peut s'établir convenablement sans la présence de l'ensemble des paramètres définis par le linguiste Jakobson dans son fameux schéma de la communication. A titre d'exemple, lorsqu'un locuteur s'adresse à une personne qui ne semble pas écouter ou qui n'accorde pas d'intérêt à ses propos, cela lui cause du gène et diminue de la volonté et la capacité à poursuivre la communication.

Contrairement à l'oral, l'expression et la compréhension de l'écrit ne sont pas simultanées et leurs effets sur le destinataire ne sont pas instantanés mais différées. Le lien psychologique entre l'émetteur et le récepteur est toujours présent à l'écrit, l'enseignant met l'apprenants dans des situations de communications réelles et authentiques : le destinataire, la fonction de la communication, le moyen de cette communication et les circonstances spatio-temporelles préalablement définis et sélectionnés de telle manière à ce que l'apprenant arrive à utiliser ce qu'il a appris antérieurement (savoir et savoir-faire).

En somme, dans l'approche communicative, l'apprenant doit être formé pour être capable de produire tout type de textes authentiques en français et ces textes à leur tour, doivent relever de la vie quotidienne. Dans ce contexte H. HYMES avance *:« Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* »[2]

---

[1] *S. MOIRAND, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Ed, Hachette, CLE International. Paris, 1990, p,9*

[2] *H. HYMES . DELL, Vers la compétence de communication, Hatie r- Crédif, Paris, 1984, p 34.*

Toujours, dans ce même ordre idée J.P CUQ dit *: « L'approche communicative ne vise pas seulement la maîtrise des règles grammaticales mais aussi la connaissance des règles socio-culturelles d'emploi de la langue, les règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et les stratégies de compensation des défaillances de la communication (compétence stratégique)* »[1]

S.MOIRAND emboite le pas aux précédents spécialistes et déclare : *« Pour évaluer les capacités communicatives des apprenants, par le biais de l'écrit, il a été nécessaire de définir au préalable, la situation de communication. Ainsi apprendre à parler en situation est l'un des fondements du renouvellement méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues »*[2]

Toujours dans cet ordre d'idées, nous pouvons citer des exemples de situations de communication réelles et d'autres situations de communication scolaires à éviter dont il a été conseillé lors de nos journées de formation où nous avons personnellement assisté en tant qu'enseignants.

-Exemples de situations de communication réelles (à encourager)

- Ecris, en quelques lignes, une lettre à un de tes amis pour le convaincre à passer des vacances dans la montagne au lieu du bord de la mer à cause de la pollution des plages. »

-Le boulanger travaille tard la nuit pour préparer le pain. Rédige un texte dans lequel tu décris un boulanger en plein action et le service qu'il rend à la population.

-Exemples de situations de communication réelles (à éviter)

-Raconte tes vacances passées à la montagne en quelques lignes.

-Ecris un petit texte sur le métier que tu aimes faire plus tard.

Dés lors, l'enseignant va former un apprenant qui n'apprend pas à rédiger des textes dans le but d'obtenir des notes et assurer un passage à un niveau scolaire supérieur, mais à acquérir la compétence dont il se servira dans des situations de

[1] *J-P CUQ et I. GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. » 2002, Site internet.*

[2] *S. MOIRAND, Ibid,, p.10 .*

communications réelles qu'il peut rencontrer dans sa vie de tous les jours. Tel est l'objectif visé par l'approche communicative.

S. MOIRAND s'est penché sur la situation de communication écrite et a expliqué que plusieurs éléments entrent en jeu lors de l'acte d'écrire et dit que :*« Le scripteur ,lors de l'écriture ,est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, décrire, informer, convaincre, etc.), il décrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de lui et les relations qu'il entretient avec lui. Le rédacteur doit avant de produire un texte se poser les questions suivantes et doit leur trouver des réponses :*

À propos de quoi ?

Quel est le "je" qui parle ? Qui est le "tu vous" ?

Où ? À qui "je" écris ?

Quand ?

Pourquoi "je" écris ? Pourquoi (faire) ? [1]

1.6. L'approche par compétences

L'approche par compétence a vu le jour aux Etats -Unis d'Amérique dans les années 1970 pour être adoptée ensuite par les pays francophones. Plusieurs attributions lui ont été données tel que compétences de base, évaluation par compétences, socles de compétences, compétences terminales, etc.

Prévue initialement pour le monde professionnel et les entreprises, elle a été ensuite transposée dans le domaine de l'éducation.

Dans cette approche, les objectifs d'enseignement ne sont plus des contenus à transférer mais une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. A cet effet, savoir ou savoir-faire ou comportement ne représente nullement une compétence, mais des ressources que l'apprenant ne doit pas posséder, mais les mobiliser en vue de les réinvestir et pour réaliser une tâche donnée.

[1] *S. MOIRAND, , Situation d'écrit, compréhension/production en français Langue étrangère. Ed. Hachette, CLE International, Paris, 1979, p,9.*

BOSMAN et All(2000) considèrent que cette approche est : *« une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être »*[1]

1.6.1. L'approche par compétences dans le système éducatif algérien

Suite à la réforme du système éducatif entamée par le Ministère de l'Education nationale, l'approche par compétences (A.P.C) a été introduite dans notre pays en 2003 pour le cycle primaire et enclenchée dans le cycle moyen depuis 2005 et pendant l'année scolaire 2005/2006 pour le cycle secondaire. Cela a permis également au personnel pédagogique de s'adapter au mieux à cette méthodologie. L'objectif de cette approche est de garantir un meilleur rendement de la part de l'enseignant et une meilleure maîtrise des contenus et des savoirs à enseigner aux apprenants. Ces réformes sont dues à plusieurs raisons, à savoir l'évolution sociale, économique et culturelle de notre pays et ce qui va de soi, assurer la progression et le développement de l'école algérienne en parallèle. Comme, elles sont dues, aussi, aux changements imposés par la mondialisation, et enfin, pour faire face aux défis tels que l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement (T.I.C.E), considéré actuellement comme outil indispensable dans l'apprentissage.

Le rôle de l'école algérienne consiste à former le citoyen de demain (l'apprenant) dont l'apprentissage et le savoir ne lui servent pas seulement à les réutiliser dans des examens et évaluations mais à en faire usage, aussi, dans sa vie de tous les jours, dans des situations authentiques et être capable de communiquer en langue étrangère en toute facilité et transposer les savoirs acquis en classe dans des contextes hors école.

Selon le ministre de l'éducation B. BENBOUZID : *« L'approche par les compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage*

[1] *C.BOSMAN, F.GERARD et X, ROEGIERS, « Quel avenir pour les compétences ?»1er éd. Bruxelles :DE BOECK Université. 2000.*

centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes. »[1]. Et pour aboutir à cela, chacun des deux partenaires de l'action de l'enseignement, à savoir, enseignant et enseigné ont, chacun, des rôles à jouer.

Quant à l'enseignant, et dans le souci de concrétiser les objectifs qu'il s'est fixés, il a à assister et à orienter l'apprenant, lui faciliter l'accès aux savoirs, lui assigner des activités en classe et en dehors, encourager l'apprenant à être autonome, et encourager aussi le travail de groupe, et doter l'apprenant de nouvelles stratégies d'apprentissage, etc.

L'apprenant, de son coté, doit être conscient de son apprentissage et en être responsable en le faisant suivre par des actions (il a à agir à partir de ses apprentissages), s'entrainer à construire ses propres stratégies d'apprentissage, apprendre individuellement à résoudre une situation-problème, s'auto-évaluer au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère s'est penché sur une nouvelle approche celle de la pédagogie par les compétences. C'est une nouvelle démarche abordée dans la nouvelle réforme du système éducatif. Elle vise la concrétisation des savoirs de l'apprenant à partir des situations-problèmes qui *« sont essentiellement des situations de lecture, d'écriture et de prise de parole qui obligent l'apprenant effectuant une tâche à affronter un obstacle exigeant la mise en œuvre d'opérations mentales déterminées pour être surmonté »*[2]

1.7. La pédagogie de projet

C'est une nouvelle forme de pédagogie où l'apprenant est étroitement lié à l'élaboration de ses savoirs.

Historiquement, l'initiateur de cette approche est le philosophe et psychologue américain appelé John DERREY (1859/1952) qui a mis au jour les méthodes actives en pédagogie, en général, et la méthode du projet , plus particulièrement. Selon sa conception, tout individu cherche à se développer et à

[1] *B. BENBOUZID, La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, , Casbah Editions, 2009, p : 45.*
[2] *Glossaire du document d'accompagnement de la 3° A.M,O.N.P.S, juillet 2004.*

réaliser un but personnel, et c'est à l'école de fournir à cet individu les moyens. Partant de sa doctrine " Learning by doing " (apprendre en faisant), l'apprenant doit apprendre en agissant et non en écoutant.

Un autre pédagogue belge, médecin et psychologue de profession, O.DECROLY(1871/1973), place l'intérêt de l'apprenant en premier lieu. Son coté affectif est primordial afin de le motiver pour que l'apprentissage ait un sens.

Enfin, un instituteur français, C. FREINET (1896/1966) accorde à l'action de l'apprenant une grande importance. Sa vision repose sur trois facteurs essentiels pour réussir son enseignement dans le cadre de la pédagogie de projet, à savoir :

-Organiser la classe en coopérative

-Elaborer les savoirs et les apprentissages en les intégrant dans des projets d'action ou de recherche.

-Produire et diffuser le type de projet relève des prérogatives de l'école.

En parallèle à ces recherches et ces méthodes actives, Jean PIAGET va essayer de renforcer les bases théoriques de la pédagogie du projet en incluant les théories du constructivisme dont l'important dans l'apprentissage est l'action de l'apprenant.[1]

Pour PIAGET, comme le souligne M. HUBERT(1999) : *« Les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. »*[2]

Il reste à signaler que la pédagogie du projet a été influencée aussi par la théorie du cognitivisme.

C'est L. ARPIN et L. CAPRA qui l'indiquent : *« Cette pédagogie démontre que c'est en confrontant ses conceptions antérieures avec de nouvelles informations que l'apprenant les transforme et s'approprie vraiment les nouvelles connaissances. Un élève, dans un contexte d'apprentissage par projet, doit puiser dans son environnement, orienter son questionnement, mettre en relation de nouvelles connaissances avec les connaissances qu'il possédait, interagir avec les autres et modifier ainsi ses représentations initiales. La pédagogie cognitive met*

[1] *Site internet*

[2] *M. HUBERT, Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves, Lyon :Chronique sociale, 1999.Site internet.*

également l'accent sur la motivation qui constitue également une part importante dans l'acquisition des connaissances. Or, dans la pédagogie de projet, l'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère. Il vit activement toutes les étapes avec une volonté de réussir et d'en voir la réalisation. »[1]

Cette nouvelle manière d'enseigner se fonde principalement sur les besoins des apprenants et sur leur motivation. Cette dernière est suscitée par la réalisation palpable ou concrète d'un projet. Ce travail exige un ensemble de tâches qui à leur tour, exige l'implication active des apprenants chacun en fonction de ses moyens et de ses intérêts.

Le développement des savoirs, savoir-être et savoir-faire est de mise afin de gérer le projet dans un climat de collectivité et de socialisation des apprenants.

A cet effet ,dans le Glossaire des termes de technologie éducative édité par l'Unesco, on peut lire : *« Le projet est une activité pratique, signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent l'utilisation d'objet concret. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai. »*[2]

1.7.1. La pédagogie du projet dans le cycle secondaire algérien

Dans cette pédagogie, l'apprenant et placé dans des situations réelles afin que la langue lui permette de réaliser des intentions. Plusieurs paramètres sont pris en considération afin de former l'apprenant et le préparer à être un futur citoyen exemplaire dans toutes ses dimensions (sociale, affective, coopérative, etc.)Parmi ces paramètres on peut citer :

-L'acquisition de savoirs relevant de domaines différents ayant un lien avec ses besoins.

-Les fonctions de la langue et son articulation autour de la compréhension et de la production de divers messages authentiques.

[1] *L .ARPIN et L. CAPRA, L'apprentissage par projets,Montréal :Chenelière/ McGraw-Hill, 2000. Site internet.*

[2] *Site internet: http://www.uis.unesco.org/glossary/index.aspx?lang=fr*

Par cette méthodologie, l'apprenant est amené à se poser des questions et à leur trouver des réponses tout en avançant dans la réalisation de son projet soit dans un cadre scolaire ou extra scolaire.

La durée d'un projet peut s'étaler sur une durée allant d'une semaine à un mois voire d'un trimestre à une année que peut gérer l' apprenant ou un groupe d'apprenants les incitant à faire des recherches(documentation, ,interview, etc.).Le projet aide les apprenants à acquérir plusieurs disciplines à la fois (apprendre à communiquer, à se développer socialement et affectivement, à résoudre des problèmes relevant d'un contexte social réel, ce qui leur permet d'apprendre à apprendre.

BORDALLO et GINESTET le confirment cela :*« Le projet repose sur une analyse des besoins des élèves et à ce titre doit permettre l'expression des représentations, le repérage des acquis, des manques, la prise en compte des différences et la réalisation de conflits sociocognitifs.»*[1]

Quant à la démarche pédagogique, elle préconise les capacités de l'apprenant à émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue ce qui lui permet des moments d'observation, de découverte, d'application, de contrôle et d'intégration.
Dans tout ce qui a été précédemment cité, on remarque que le rôle de l'enseignant considéré jusqu'à là comme le détenteur du savoir a diminué voire s'est presqu'effacé. Il lui est confié dans cette approche l'organisation des activités. Il est le médiateur quant à l'apport d'idées nouvelles , à encourager l'ensemble du groupe en cas de difficulté et de planifier les apprentissages. Ce dernier rôle lui sert à devenir le lien entre le projet à réaliser en tant que tel et les différents savoirs à faire acquérir aux apprenants.

Selon Y.REUTER, F. RUELLAN explique cela et dit : *«avec les élèves, des espaces de paroles conjointes pour que les intérêts et besoins des élèves et les objectifs d'enseignement puissent se confronter afin de décider de l'organisation à*

[1] *I .BORDALLO, et J-P .GINESTET, Pour une pédagogie du projet. Paris,1993, p, 132.*

venir. Dans le cas du projet, nous assistons à une mutation des rôles de l'enseignant vers des conduites de médiation. »[1]

En somme, même si la présence de l'enseignant permet de dynamiser la réflexion des apprenants et les orienter pour la réalisation des différentes tâches et concrétiser le projet prédéfini en concertation entre enseignant et enseignés, toujours est-il que la pédagogie par projet mise sur l'apprenant et le place au centre de l'action enseignement/apprentissage.[2]

2. L'enseignement de la production écrite en classe de 3° AS

Il est nécessaire de rappeler que la lecture et l'écriture sont étroitement liées, sans omettre de rappeler aussi que l'écrit a une part prépondérante dans la mesure où l'enseignant va continuer à développer chez le lecteur/scripteur des compétences de communication orale ou écrite. En effet, l'apprentissage de l'oral est introduit à partir des précédents paliers où l'apprenant est censé raconter, décrire, expliquer, donner un avis dans des situations contextuelles orales. En classe de terminal qui clôt le cycle secondaire, une pédagogie de l'écrit est mise en place. Elle repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique adéquats afin que l'apprenant puisse produire une variété de textes, soit pour raconter, pour informer, pour argumenter ou exhorter, etc. C'est dans le cadre d'un projet pédagogique qu'est inscrit l'objectif à atteindre. Il reste à noter enfin que pour produire un texte l'apprenant se trouve en face de plusieurs opérations cognitives et simultanées à la fois. Il doit :

-Se représenter les informations

-Faire de recherches d'information.

-Planifier les informations.

-Organiser les informations.

---

[1] *Y. REUTER, Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec F. RUELLAN. France : Presses Universitaires du Septentrion. 2005.*

[2] *D. BENSALEM, Synergies Algérie n° 9, Français cycle secondaire, 2010, pp. 75-82.*

-Relire la production.

-Utiliser correctement la langue.

2.1. Les principes didactiques de la production écrite en classe de 3° AS

Considéré comme instrument de communication, l'écrit occupe une place importante dans les programmes de classe de 3° AS et cela sur les deux niveaux :réception et production.

Et c'est ce deuxième niveau qui constitue notre point de recherche, où l'écrit passait, dans les précédents niveaux, du résumé, à la production écrite proprement dite en procédant par diverses manipulations (complétion, substitution etc.…)ainsi que par la réception pour arriver finalement à la production personnelle de différents textes dans toutes leurs différentes typologies.

Pour l'enseignant, selon les premiers pas de l'apprenant dans l'écrit et ce en faisant allusion au cycle primaire: « *il lui est impératif de développer chez l'apprenant des compétences relevant des « savoir pour faire… », c'est-à-dire des savoirs procéduraux (c'est è dire comment planifier sa tâche, l'utilisation d'un brouillon, la relecture de sa production, etc.) qui lui permettent de procéder à l'organisation et à la planification de la tâche qui lui incombe. En plus, il doit veiller à installer les autres compétences qui relèvent « des savoirs sur…* », c'est-à-dire des savoirs déclaratifs qui sont les points de langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, etc.) et de dualiser les apprenants à travers des tâches d'écriture régulières et variées et les confronter car c'est le seul moyen qui leur permet d'apprendre (en s'exerçant).[1]

2.2. La démarche pédagogique de la production écrite en classe de 3° AS

Tout savoir et tout savoir faire, permettant de produire des textes écrits différents, s'appuient sur trois axes essentiels :

a) La lecture des textes.

b) L'identification des textes.

c) La production.

[1] *Document d'accompagnement du programme de la 5°AP, juillet 2006,p,63.*

Cet ordre n'est pas fortuit du moment que l'apprenant ne peut produire qu'après avoir lu et compris le texte. Et c'est vers cette idée que penche J-B, SCHNEIDER quand il avance que: « *Pour pouvoir écrire un conte, inventer un rébus, préparer une recette de cuisine, réaliser une affiche informative, présenter un livre lu, l'enfant doit respecter certaines règles d'organisations propres à chacune de ces situations de communication. Ces règles, il faut les lui faire apprendre à les connaitre en mettant en relation textes lus et textes écrits pour en dégager leurs caractéristiques de fonctionnement. Si l'on veut que cette imprégnation soit réussie, l'enfant doit être en position de recherche active au contact de documents adaptés, variés, bien choisis, particulièrement significatif et aisés à mettre en évidence*»[1]

Cette démarche passe par trois moments importants selon les orientations des inspecteurs pédagogiques qui ont proposé cette démarche et que les enseignants commencent à en faire usage et dont les premiers résultats sembleraient être probants selon les enseignants sur place:

- 1er moment d'écriture (1er jet)

-Présentation de la tâche aux apprenants.

-Explication de la consigne et /ou la tâche est analysée collectivement.

- Les apprenants sont amenés à s'interroger sur le texte à produire (raconter, argumenter, décrire etc.). Il choisit l'énonciation et l'organisation du texte.

-Préparation et construction d'outils : matériaux linguistiques et mise en place de critère de réussite.

-Production individuelle.

- 2ème Moment d'évaluation (enseignant/apprenants ou apprenants/apprenants)

a) Evaluation par l'enseignant

Les productions des apprenants sont évaluées par l'enseignant à partir de critères retenus. En cas de difficultés collectives (exemple de non maitrise d'une des situations d'un texte narratif), il sera procédé à une activité de remédiation pour tout

[1] *J.B. SCHNEIDER- Projet écrire-ACCES Editions-Strasbourg/France 2010 p,6.*

le groupe, ou au bénéfice d'un groupe restreint au cas où une difficulté récurrente est diagnostiquée à ce niveau .

b) Evaluation par les apprenants

La production écrite est soumise à une évaluation exécutée par les apprenants eux-mêmes, soit en binôme soit en groupe. Ils mettent en évidence toutes les incorrections, les incohérences etc..Ils peuvent définir une piste de réécriture pour améliorer la production, comme ils peuvent mettre en place, collectivement, des outils pour se faciliter le travail tel qu'un tableau de conjugaison, le schéma de la structure narrative si le texte narratif est travaillé. A ce niveau, l'enseignant continue de superviser le travail de ses apprenants et n'a droit de s'effacer que graduellement une fois que le travail est évalué positivement.

- 3ème Moment de réécriture (2ème jet)

A ce stade, il est fait appel à divers procédés. L'apprenant peut, soit supprimer des mots ou des phrases, soit ajouter d'autres informations. Il peut aussi déplacer une expression ou la substituer par une autre, ou un mot par un autre, etc.

Enfin pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, l'enseignant doit tenir compte de l'organisation de sa classe tout en gérant au mieux l'alternative du temps collectif et du temps individuel.

Or, lors de nos nombreuses visites en classe de 3°AS du lycée BOUZARA Ben Abbad situé dans une zone semi urbaine dans la commune de Bir Oueld Khalifa ,dans la wilaya de Ain Defla où nous avons assisté à des séances de production écrite, nous avons constaté que la quasi majorité des apprenants n'assimilent pas ou assimilent mal les règles essentielles de l'expression écrite. Nous pouvons même avancer que les cours étaient mal préparés et que l'enseignant, de par les difficultés qu'il éprouve à enseigner cette activité, semble égaré durant tout le temps imparti à la séance et par conséquent un grand écart est ressenti entre lui et ses apprenants qui semblent, à leur tour, inactifs.

F, CARILLO, nous fait part de cette situation en disant :*« Animer un atelier d'écriture ne s'improvise pas. Avant de s'engouffrer dans le projet, il importe de prendre le temps de s'asseoir pour affuter ses outils et formuler ses objectifs »*[1]

Il nous a semblé important que l'enseignant se concerte au préalable avec ses apprenants sur la tâche à exécuter et la procédure à adopter et ce si on prend en compte les propos de C. PREFONTAINE qui déclare que : *« De façon fréquente, les enseignants préparent seuls une activité d'écriture sans faire intervenir les élèves, alors qu'ils pourraient mettre à profit, dés cette étape, la participation des élèves, par exemple en animant une discussion sur le choix du sujet ou sur le point de vue selon lequel un sujet sera abordé »*[2]

[1] *F. CARILLO, En introduction à l'ouvrage(80 Pratique d'ateliers d'écriture), Ed. Chronique sociale-Lyon/France,2013, p,8.*
[2] *C. PREFONTAINE, Ecrire et enseigner à écrire. Les éditions LOGIQUES-Québec/Canada, 1998 p,111.*

I. L'écrit et les processus rédactionnels

Avant de nous intéresser à la définition de l'écrit et sa relation avec l'oral ainsi que la combinaison lecture/écriture, il conviendrait de nous pencher sur les différentes méthodologies qu'a connues cette compétence afin d'en améliorer les résultats chez le jeune apprenant, ainsi que les différents processus qu'il adopte lors de sa production écrite.

1. Qu'est ce que l'écrit ?

La pensée humaine a toujours avoisiné l'acte d'écrire et ce d'une manière inséparable. Du point de vue graphique, l'acte d'écrire peut être en prose ou en poésie. Et afin d'éclaircir ce point, une question pertinente s'impose :

Qu'est-ce qu'un écrit ?

Pour donner plus de sens à ce concept, nous allons nous baser sur les définitions selon différentes approches : didactique et psychologique.

L'objectif essentiel de l'enseignement de la langue est d'installer chez l'apprenant des savoirs et savoir-faire communicatifs relevant aussi bien de l'oral que de l'écrit. Mais il est nécessaire de signaler que l'écrit a une place non négligeable mais très importante dans les matières scientifiques telles que les mathématiques, la physique, les sciences naturelles, etc. Cela nous mène inévitablement à avancer que l'écrit occupe une place importante dans tous les domaines de la société (apprentissage, administration, entreprises, nos différentes relations familiales ou amicales, etc.), même dans la rue (annonce, affichage, panneaux de réclames, offre d'emploi, etc.).

A partir de ce qui vient d'être avancé, les chercheurs se sont penchés sur la définition à accorder à l'écrit. Les points de vue divergent au fur et à mesure que les travaux de recherche évoluent et ils proposent de nouvelles méthodes afin d'améliorer l'apprentissage de la langue.

Pour Jean Pierre CUQ, l'écrit est : *« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue*

et susceptible d'être lue.» [1]. Nous pouvons conclure, à partir de cette définition, que l'écrit est la transformation sonore en un message graphique.

Pour Christine Barré DE MINIAC (1999), écrire c'est garder des informations ou s'en souvenir. L'écrit pour cela représente un moyen efficace car écrire c'est se livrer, s'extérioriser faire part de son état d'âme comme elle le considère quand elle affirme : *« Lorsqu'il prend sa plume, le scripteur, qu'il soit expert ou apprenti, mobilise des opérations mentales qui nécessitent une interrogation d'un ensemble de données: physiologiques et motrices, linguistiques, situationnelles, sociales, souvenir du passé, projection dans l'avenir, désirs personnels, exigences et enjeux sociaux, bouillonnement d'idées, contraintes de langage, autant de données au cœur de l'acte du scriptural, posé à un moment donné du temps par un individu donné »*[2]

Pour J.P.CUQ et Isabelle GRUCA, ils accordent deux aspects différents à l'écrit. Dans le premier aspect, ils le considèrent comme une tâche difficile d'accès : *« Ecrire, c'est réaliser une série de procédures, de résolutions de problèmes qu'il est, quelques fois, délicat de distinguer »*[3]**.** Tandis que pour le second aspect, la lecture a un rôle primordial et considèrent que l'écriture est un outil des plus essentiels qui aide à l'installation de la compétence en production écrite chez l'apprenant.

Ils avancent que : *« Ecrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite »*[4]

---

[1] *J.P.CUQ, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. Asdifle.CLE International, Paris,2003,ppp78/79.*

[2] *C. Barré de Miniac; Vers une didactique de l'écriture(1999); éd. ; 2éme tirage, 1999(Site : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/.../06_05STA00802.pdf*

[3] *J.P.CUQ et I.GRUCA, cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde, Coll.FLE,Ed ;Presse Universitaire de Grenoble,2002,p,178).*

[4] *J.P.CUQ et I.GRUCA, op. cite, p.182*

Pour J.R HAYES et L.S.FLOWER, ils se basent sur la psychologie cognitive et proposent un modèle d'écriture qui met en évidence les processus mentaux ayant lien avec l'acte d'écrire, comme il a été précédemment cité. Ils définissent la production de texte comme : *« Une activité mentale complexe de construction, de connaissances et de sens. »*[1]

D'une autre part ROSIER considère que les apprenants écrivent en langue maternelle dans un certain moment à partir d'imitation de modèles proposés, puis changent de stratégies pour écrire des textes lus. Il dit : *« Au collège, le processus d'acculturation à l'écrit commence par la rédaction, la lettre, la description sur la base de modèles canoniques qu'il convient d'imiter, (les portraits de LA Bruyère). Au lycée, paradoxalement, l'apprenant lit des textes mais doit en produire d'autres (la dissertation) ce qui problématise le phénomène d'imprégnation »*[2].

1.1. L'écrit par rapport à l'oral

Historiquement, l'oral a toujours devancé l'écrit, c'est-à-dire l'homme a commencé à communiquer oralement. Ce n'est que bien plus tard qu'a apparu la communication écrite.

Dans un discours oral, en général, c'est la spontanéité qui permet d'échanger, d'une façon rapide et directe, des informations et parfois en usant des émotions qui mettent en jeu la voix, l'attitude corporelle, la mimique, les traits du visage, etc, et où les normes linguistiques sont négligées.

1.2. Articulation oral/écrit

Des chercheurs, à savoir, SANTORI et ROUSSET estiment que la maîtrise de la compétence de l'oral aide l'apprenant à produire mieux dans l'écrit, ils avancent que : *« La maîtrise de la syntaxe orale nécessite un apprentissage et s'il y apprentissage, il y a aussi évaluation de la langue et réinvestissement des acquis*

[1] *J.P CUQ et I GRUCA, ibid. p.180*

[2] *Jean Maurice ROSIER, la didactique du français, Coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F,2002,pp29/30.*

des normes grammaticales dans les moments de communication spontanés. Cela est valable, aussi, pour acquérir une compétence de l'écrit. Aussi, pour accéder à une communication orale et écrite, nous parait-il, il et nécessaire de développer également et simultanément une compétence linguistique. »[1]

A ce sujet Ph. PERRENOUD, (1998), affirme qu' : *« il ne voit pas comment un élève pourrait rédiger des texte s'il n'est pas capable d'exprimer oralement quelques idées cohérentes. On ne voit pas comment sa syntaxe écrite serait adéquate si son langage oral est incompréhensible…En travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit. »*[2]

Par contre, dans un discours écrit, le scripteur est soumis à une certaine rigueur car il fait face à deux difficultés majeures :

- Le respect et l'application stricts du code écrit (orthographe, syntaxe, lexique, ponctuation, etc.)
- La maîtrise de l'écrit, c'est-à-dire, savoir rédiger : cet acte d'écrire qui nécessite le fait de trouver des idées et construire des phrases correctement rédigées et cohérentes, en respectant un certain enchainement entre les paragraphes afin de garantir la cohésion textuelle.

1. 3. Qu'est-ce-que l'écriture ?

Pour écrire**,** il ne s'agit pas d'apposer des phrases et laisser des traces, mais c'est une activité beaucoup plus complexe à gérer tant ses composantes sont multiples et complémentaires. Ainsi D. DUMONT définit l'écriture comme suit : *« Le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots*

[1] *(WWW.Yahoo.fr. 1993)*

[2] *Ph. PERRENOUD,1998.A propos de l'oral. http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php-main/textes.html)*

constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit. »[1]

Qu'est-ce que l'écriture alors ?

Écrire *« c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. »*[2]

Cela veut dire que tous les écrits, dans leurs différents aspects, ont des objectifs préalablement définis. Et dans notre travail de recherche nous visons la production écrite dans un contexte plus précis, c'est-à-dire, qui relève de situations sociales authentiques, tel que donner un avis sur un problème posé, écrire une lettre de motivation pour l'octroi d'un poste de travail ou tout simplement rédiger une lettre à un ami.

Selon Y. REUTER, *« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, des savoirs, de représentation de valeurs d'investissement, et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistique structuré à l'aide d'outils, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné »*[3]

Une autre spécialiste, C. BARRE DE MINIAC, considère l'écriture comme *« moyen d'expression, c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière. »*[4]

Nous pouvons comprendre, à partir des citations des deux spécialistes que l'acte d'écrire est un acte complexe qui exige du sujet des efforts psychologiques et un savoir linguistique riche afin qu'il puisse s'exprimer dans des situations les plus variées et de trouver la solution propice face à une situation-problème.

---

[1] *D. Dumont, Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2, éd. Hatier, collection Hatier pédagogie, Paris, 2ème Ed. 2006, , page 13.*

[2] *(C B. DE MINIAC, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du septentrion,2000. p,19.*

[3] *Y. Reuter, Propos : Le café pédagogique, Site Internet.*

[4] *C.B de MINIAC,2000,Ibid.*

1.3.1 Articulation écriture/lecture

L'écriture et la lecture représentent une paire de compétences qui ne peuvent être séparées. Ce n'est qu'on lisant que l'apprenant prend conscience des passages qui sont entre ses mains. Ainsi, il commence à leur donner sens pour enfin en produire de semblables.

KHRASHEN, a mis en évidence la relation qui existe entre la lecture et l'écriture. Pour lui, si l'apprenant choisit le texte à lire, c'est pour en faire un modèle et de là, améliorer sa production écrite par le moyen des représentations qu'il s'est faites lors de ses lectures. A ce sujet, il dit : *« C'est, en effet, en lisant de façon extensive et prolongée que l'on apprendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde.»*[1]

A ce titre, l'acte d'écrire demande de l'enseignant d'apprendre à ses apprenants de produire des textes dans des situations de communication contextualisées. Alors que pour l'apprenant, l'activité d'écrire nécessite la possession de stratégies de production de textes car même s'il est question de bagage linguistique et autres connaissances antérieures, l'écriture est avant tout : réfléchir, sélectionner, raisonner. G.VIGNER penche, en quelques sortes, vers cette idée quand il écrit : *« Communiquer par écrit consistera à savoir se comporter de façon adéquate à l'intérieur de certaines situations d'échange, par la moyen d'un code textuel, qui lui implique la maitrise d'un autre code, le code linguistique. »*[2]

Selon CUCHE et DUTOIT :*« L'enfant parviendra à rédiger correctement des textes cohérents si on lui donne méthodiquement les éléments nécessaires à la structuration de son langage écrit (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, etc. »*[3]

---

[1] *Citée par C.CORNAIRE et P.M.RAYMOND, la production écrite, Coll. Didactique de langues étrangères, Ed.CLE International, Paris,1999,pp,70/71*

[2] G. *VIGNER..Ecrire :éléments pour une pédagogie de la production écrite. Paris :CLE International. 1982, p, 76.*

[3] *Th. CUCHE – J.G DUTOIT « Enseigner avec la méthode phonémique synthétique »,éd, Berlin, Paris 2006,p,170.*

L'écriture peut donc se définir comme *« le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit.»*[1]

La spécialiste, Fatima DAVIN-CHNANE tente de donner une autre définition à l'écrit en s'appuyant sur les recherches qui s'intéressent au français langue étrangère et français langue maternelle. Parmi ses travaux et recherches, elle cite ceux menés par BUCHETON ,BERNARDIN ,MOIRAND ET VIGNER et bien d'autres chercheurs qui accordent une grande importance à la typologie textuelle. Cela permet à l'apprenant de produire le type de texte comme celui qu'il vient de lire ou qu'il a lu. Elle avance : *« Il s'agit d'entrainement à l'expression écrite par le biais d'une familiarisation progressive avec les types d'écrit, entraînement à la rédaction collective puis individuelle de textes narratifs, descriptifs, explicatifs et argumentatifs. Nous avons accordé une place fondamentale au problème du sens dans les écrits pour habituer l'élève à écrire, non pas, d'une façon correcte, mais aussi intelligible. Ceci, dans le but d'une interaction lecture/écriture »*[2]

De même, dans cet ordre d'idées G.VIGNER dit : *« Ecrire un texte, c'est non seulement inscrire une suite de phrases orientée vers un but particulier (faire partager une réaction face à un évènement, demander à quelqu'un de faire quelque chose ,etc.), c'est aussi insérer ces phrases dans un « type de texte », dans une forme conventionnelle (récit, description, argumentation, etc.).*[3]

2. L'écrit au secondaire

Le cursus scolaire de l'enseignement secondaire s'étale sur trois années. Pendant cette période, l'apprenant est préparé à une évaluation certificative, donc il est soumis à l'examen final qui est le baccalauréat. Même à ce niveau, les

[1] *D. DUMONT, Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage – Cycle 1 –Cycle 2, éd., Hatier, collection Hatier pédagogie, Paris, éd. 2006, p, 13.*

[2] *Fatima DAVIN-CHNANE, des moyens d'enseignement du FLS au collège,in WWW.yahoo.fr 1993*

[3] *G. VIGNER, , Enseigner le français comme langue seconde, éd, I.F.C, Saint-germain du* puy, 2001, p, 76.

apprenants, en général, ne sont pas encore en mesure de produire correctement des écrits ou du moins c'est notre constat fait en classe en tant qu'enseignants. La majorité absolue des apprenants ne possèdent pas de compétences minimales qui leur permettent de produire des passages mais plutôt une expression écrite reconvertie actuellement en production écrite que nous avons constaté en classe. Cette tâche doit être cadrée et guidée vers une typologie bien définie pour ne pas égarer l'apprenant. Cela ,d'après les spécialistes, exige un plan préétabli mais qui est négligé d'après ce qu'on a remarqué et où le résultat de la production écrite doit répondre à des consignes strictes et précises alors que ce n'était pas le cas et n'a pas répondu à nos attentes. En effet, c'est ce qu'affirme SCHNEIDER J.B à ce sujet quand il dit : *« Le recours à une typologie textuelle de textes est très utile à l'enseignant pour aider l'enfant à acquérir quelques compétences claires dans son apprentissages de l'écrit. »*[1]

Il est à noter que durant la période du secondaire, l'apprenant est confronté à différents types de textes : Le descriptif, le narratif, l'argumentatif, l'expositif, l'injonctif. Cette typologie revient chaque année scolaire mais dans une approche plus élaborée. Dans notre travail sur le terrain, nous nous sommes basé sur le texte argumentatif vu que sa dominante est la plus récurrente dans les programmes scolaires de la production écrite même si l'argumentation n'est pas toujours la plus dominante dans les textes selon certains chercheurs :*« Il existe différentes typologies de textes. Dans l'état actuel de leurs travaux, les chercheurs ne sont pas d'accord sur une typologie unique(…) Ce qui est important à noter pour nous, c'est que « le type textuel » ne se rencontre que rarement à l'état pur dans les textes réels. A l'intérieur d'un même texte, il y a souvent coexistence de plusieurs types. »*[2]

Il est à signaler que lors de notre présence avec les apprenants, nous avons proposé justement une activité ayant trait au système anaphorique.

Notons au passage que quatre projets pédagogiques sont proposés aux apprenants de 3ème A.S (terminale). Ces projets comprennent, chacun, trois

[1] *J.B. SCHNEIDER , Projet écrire, ACCES Editions –Strasbourg/France, 2010, p,7.*
[2] *J.B. SCHNEIDE , Ibid.*

séquences. A la fin de chaque séquence, l'apprenant doit procéder à une production écrite ayant trait à la typologie textuelle contenue dans le projet. Nous n'omettons pas de rappeler qu'avant chaque activité d'écriture, l'enseignant procède à une lecture analytique d'un texte où des points de langues sont travaillés et que l'apprenant pourra en faire usage lors de sa tâche de production écrite mais d'une manière plus élaborée. Nous ne pouvons pas nier que le manuel scolaire abonde d'activités d'écriture que l'apprenant découvre d'une manière graduelle.

Au cours de ces activités, il doit répondre par écrit à des consignes strictes et concises ayant trait à des activités de langue (conjugaison, grammaire, etc.). Comme il doit procéder à l'écriture et la réécriture d'un passage, le compléter ou le résumer. Néanmoins, et en dépit de tous les efforts fournis par les spécialistes en classe, nous déplorons les résultats insatisfaisants voire faibles constatés sur le terrain et décriés par les enseignants eux-mêmes. En effet, la grande majorité des apprenants éprouvent effectivement des difficultés énormes dans l'activité d'expression écrite qui pourraient être dues à plusieurs raisons, qui se résument comme suit:

1)-L'utilisation erronée des structures de bases de la langue même s'ils en possèdent quelques notions.

2)-Aux enseignants qui se livrent à de longues explications qui égarent l'apprenant. Ce dernier écrit moins et mal.

3)-Ou à la stricte application des programmes officiels par les enseignants qui ne se trouvent parfois égarés au niveau du manuel scolaire même .

Ce constat est fait par M.BENHOUHOU, N. qui déclare que: *« Les activités d'apprentissage de l'écrit des nouveaux manuels n'entretiennent pas de lien entre elles, elles sont décousues, visent des compétences et des « savoir-faire » éclatés, qui ne garantissent pas la mise en texte puisque aucune indication méthodologique*

n'accompagne la rédaction des productions et qui ne visent pas une aide scripturale pour la réalisation du projet »[1]

3. Les processus rédactionnels

Nous jugeons nécessaire de décrire maintenant les différents processus mis en jeu lorsqu'un scripteur écrit un texte. Notre but ici est de les décrire, de les expliciter et de les illustrer.

En effet, une diversité de modèles de processus rédactionnels a vu le jour durant ces dernières décennies. Les chercheurs se sont penchés sur les diverses formes d'exercices de la production écrite et cela en dépit des recherches menées en parallèle auprès de chaque approche dans le but d'améliorer l'enseignement des langues vivantes. En effet, la production écrite est l'activité qui a été particulièrement visée par ces recherches et les spécialistes ont pris en considération deux champs d'expérimentation différents comme le signale Carter Thomas SHIRLEY : *« Les défenseurs d'une analyse du produit fini […]et les partisans d'une analyse fondée sur le processus de rédaction »*[2]

A ce niveau, nous devons expliquer que les recherches entamées se sont scindées en deux parties divergentes dont les premières se sont appuyées sur l'analyse du produit en tant que tel, c'est à dire « produit fini ».Alors que les secondes ,et qui sont les plus récentes, se sont focalisées sur le processus rédactionnels qui a été pris en charge par bien d'autres psychologues qui se sont intéressés à ces processus et ce pour plusieurs raisons comme l'a signifié Silva dans le livre de C.T SHIRLEY, la cohérence textuelle : *« Cela provenait, en partie, d'une réaction contre l'utilisation des modèles et contre les approches jugées*

[1] *N. BENHOUHOU.L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspectives. Université d'Alger. 2007.*
[2] *C.T. SHIRLEY, la cohérence textuelle, Coll. Langue et parole, Ed ; l'Harmattan, Paris,1999,p.115.*

généralement trop prescriptives des études consacrées à l'analyse des erreurs et des études néo rhétoriques »[1]

Ce même spécialiste présente une autre raison qui se résume en ce qui suit : *«Depuis plus de deux décennies, les psychologues et les psycholinguistes s'intéressent beaucoup plus aux processus rédactionnels en tenant compte des protocoles verbaux qui relèvent de la compréhension et de la production de l'écrit.»*[2]

Toujours, dans ce même ordre d'idée, nous pouvons à ce titre, citer quelques modèles rédactionnels d'une manière succincte:

3.1. Les modèles rédactionnels

3.1.1. Le modèle de ROHMER ou le modèle linéaire (1965)

C'est en faisant écrire des adultes que Rohmer a remarqué après sont expérimentation que la production écrite se base sur trois étapes distinctes, à savoir :

-La pré-écriture : Cette étape tient compte de la planification et de la recherche d'idées.

-L'écriture : C'est l'activité qui concerne l'acte d'écrire en lui-même (la rédaction du texte).

-La réécriture : A ce niveau le scripteur procède aux correctifs aussi bien sur le fond que sur la forme. [3]

3.1.2. Les modèles non-linéaires (des années 1980-1990)

Durant cette période, de nouveaux procédés et techniques ont été introduits tels que les enregistrements vidéos, les questionnaires, et qui demandent aux apprenants de penser tout haut durant leurs production écrite. Ces travaux ont été rapidement adoptés par les pédagogues du fait de leur non-linéarité comme l'explique C.T. Shirley dans son livre « La cohérence textuelle » quand il dit : *« Il*

[1] *C.T. SHYRLEY, ibid .*
[2] *HAYES et FLOWER 1981,Fayol 1990)(Carter-Thomas SHIRLEY, Op. Cite, p. 115*
[3] *C.CORNAIRE et P.M. RAYMOND, la production écrite, Coll. Dirigée par Robert GALISSON, Ed. CLE International, Paris, 1999, p. 26.*

est perçu comme une activité récursive en évolution constante à travers de nombreuses reformulations et retour en arrière.»[1]

Toujours dans ce même cheminement, on retient chez S. Plane dans son ouvrage « l'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire » ce qui suit : *« Ils(les modèles) ont toutefois permis d'envisager la production verbale écrite comme une activité à la fois analysable en composante et envisageable comme un tout »*[2]

Néanmoins des inconvénients ont été constatés dans ce modèle par Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND du fait qu'ils négligent un aspect des plus importants celui qui relève du socioculturel du scripteur, un aspect qui a son importance aujourd'hui.[3]

3.1.3. Le modèle de HAYES et FLOWER

HAYES et FLOWER ont procédé à des expérimentations afin de définir et d'identifier les différents processus que mettent en pratique des sujets durant la production écrite. Les objectifs principaux des deux chercheurs consistent à déterminer l'origine des difficultés de produire un texte et d'envisager les possibles conditions pour l'amélioration des productions écrites. Les résultats des expérimentations de HAYES et FLOWER se basent sur trois composantes essentielles :

a) L'environnement de la tâche

b) Connaissances antérieures du scripteur

c) Le processus de production écrite, dont J.P CUQ et I. GRUCIA parlent : « L'environnement de la tâche (ou le contexte de la production), la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée.

---

[1] *C.T. SHIRLEY, Op. Cite, p. 115.*

[2] *S. PLANE, L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, Coll. REPERE, Paris, P.U.F. 2004, p.296.*

[3] *C. CORNAIRE et P.M. RAYMOND, la production écrite, Coll. Dirigée par Robert GALISSON, Ed. CLE International, Paris, 1999, p. 132.*

Les processus de la production écrites comprennent trois sous-processus importants :

1)la planification,

2)la mise en texte (textualisation),

3)la révision(l'édition)[1]

a) L'environnement de la tâche

Cette composante englobe toutes les caractéristiques ayant un lien direct et étroit avec la tâche elle-même. Il y est question des thématiques, du destinataire, et la motivation que suscite le scripteur. Elle comprend également le texte qui, une fois créé, devient un objet extérieur au processus en question.

b) Les connaissances antérieures du scripteur (ou la mémoire à long terme)

Elle touche toutes les connaissances aussi bien déclaratives que procédurales du sujet (les règles syntaxiques, le lexique, l'orthographe etc.), ainsi que les métaconnaissances qui peuvent intervenir au moment de la tâche.

(ex : je dois relire attentivement ma production car j'ai des lacunes en orthographe ou en conjugaison, etc.). Dans ce contexte, interviennent aussi les précédentes expériences d'où le scripteur peut puiser des informations significatives pour son écrit.

c) Le processus de la production écrite

Cette composante englobe quatre caractéristiques à savoir :

a)la planification - **b**) la textualisation - c) la révision - **d**) le contrôle.

Selon HAYES et FLOWER, les opérations suscitées ne sont pas hiérarchisées**.**[2]

Au contraire, elles peuvent à tout moment être au premier plan cognitif ou entremêlée. Le modèle de HAYES et FLOWER met clairement en lumière les processus cognitifs qui interviennent lors d'une production écrite.

---

[1] *J. P. CUQ et I. GRUCA, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002, p.179.*

[2] *G.VIGNER, Enseigner le français comme langue seconde, Ed ,I.F.C, Saint-germain du puy, 2001, p,73.*

Même si ce modèle a été critiqué par d'autres chercheurs qui reprochaient aux deux spécialistes d'avoir négligé le coté affectif et social du scripteur au moment de la rédaction du texte(BRAND,1989 ; NYSTRAND, 1989), néanmoins Hayes a pris en considération ces remarques et a intégré les deux paramètres dans ses travaux un peu plus tard(1996).En somme, HAYES et FLOWER ont mis en évidence les différents moments d'une écriture et les mécanismes divers qui interagissent entre eux. L'activité d'écriture a été profondément étudiée et la majorité des chercheurs qui s'y sont penchés, s'appuient sur le modèle de HAYES et FLOWER pour en expliquer le fonctionnement.

3.1.4. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

Ces deux spécialistes se sont penchés sur le comportement de deux cas différents de scripteur lors de leurs productions écrites. Il s'agissait, d'abord, d'apprenants enfants puis d'apprenants adultes. C.CORNAIRE et P.M. RAYMOND ont expliqué l'expérimentation comme suit :

- Concernant les sujets/enfants, ces derniers ne tiennent pas compte des lecteurs de leurs productions écrites et les ignorent carrément. La destination finale de leurs produits se limite à l'évaluation de leur enseignant. Tandis que le texte qu'ils produisent est, en général, de type narratif composé de phrases simples oū l'absence de cohérence et d'organisation sont flagrantes.

- Tandis que les sujets/adultes qui jouissent de compétences discursives plus développées, qui sont une condition majeure quand à la construction du produit et qui touche non seulement la recherche de matériel mais aussi le recours à la mémoire à long terme afin d'y puiser les connaissances et les savoirs adéquats au thème à traiter. Le produit devrait être assimilé et compris par le public visé du fait qu'il a été lu , relu et révisé dans sa forme et dans son fond.[1]

[1] *C. CORNAIRE et P.M. RAYMOND, Ibid. P. 30*

3.1.5. Le modèle de DECHENES (1988)

Ce modèle se base sur la langue maternelle du sujet et prend en considération la compréhension écrite comme indispensable et facilitatrice de la production écrite. Ce modèle tient en compte deux variables:

-Le contexte de l'interlocuteur

-La personne du scripteur lui-même.

C.CORNAIRE et P.M. RAYMOND disent à ce sujet : « La situation d'interlocuteur inclut tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture en particulier :

1) La tâche à accomplir

2) L'environnement physique

3) Le texte lui-même

4) Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur

5) Les sources d'information internes »[1]

DESCHENES, à ce titre, considère que la variable « scripteur » est composée de deux ensembles distincts :

a) Les structures de connaissance qui englobent les informations stockées dans la mémoire à long terme. Ces informations relèvent de la linguistique, la rhétorique, la sémantique, etc.

b) Les processus psychologiques qui s'articulent autour de cinq éléments et qui sont :

- La perception/activation
- La construction de la signification
- La linéarisation
- La rédaction/l'édition
- La révision

[1] *C. CORNAIRE et P.M. RAYMOND, op. cite, p.32*

Remerciements

Nous tenons à remercier tous ceux
qui ont contribué à ce modeste
travail
de près ou de loin.

Spécialement à notre encadreur
M. K. GUETTAS
pour son aide et sa patience.

Ainsi qu'à tous les professeurs
qui ont contribué à notre cursus.

Nous remercions aussi, les membres de jury
Qui ont bien voulu examiner ce travail de recherche,
sans oublier
tous nos amis et nos collègues
qui nous ont soutenus durant nos études
en master.
A tout ce monde
Grand Merci

DEDICACES

A ma défunte mère, que Dieu ait son âme…….

A ma femme …..pour sa patience et ses sacrifices.

A mes enfants :Abderrahim ,Nassiba , Hadjer,Chaima, Mossaab et Hamza/Moundhir, prunelles de mes yeux, que j'ai dû, parfois, délaisser pour aller au bout de ce projet.

Brahim

V. Propositions didactiques (Remédiation)

1. Propositions de séances de travail

Dans une classe de troisième année lettres et philosophie, beaucoup d'élèves trouvent des difficultés à produire un texte cohérent. Et d'après notre analyse ces difficultés relèvent d'un manque de connaissance sur les anaphores et leur rôle primordial dans la cohérence textuelle. Pour cela nous allons proposer deux séance:

1.1. Première séance

Cette séance a pour objectif d'alerter les élèves sur les désignations des personnages, de leur faire prendre conscience de la nécessité d'une identification précise pour la compréhension du récit. Ce qui permet surtout d'apprendre aux élèves le rôle primordial des anaphores dans la production d'un texte cohérent.

La démarche utilisée s'appuie sur l'atelier de questionnement de textes et son protocole de découverte du sens du texte, activité d'apprentissage de la compréhension régulièrement mise en place dans le cadre de nos leçons de langue française. Lors de cette séance, les textes sont choisis délibérément pour les problèmes d'identification des personnages. Ils peuvent être modifiés sur d'autres points - structure de phrases, lexique - afin de ne pas générer d'autres difficultés ou de les limiter.

Ainsi, le débat sur le sens général du texte permet à chacun de formuler et confronter ses démarches de lecture, ses stratégies de vérification. Une séance s'organise en quatre temps :

- une lecture individuelle du texte, un bilan sur les difficultés rencontrées, une trace écrite matérialisant les chaines anaphoriques (fléchage, tableaux) et un rappel des stratégies utilisées.

1.1.1. Proposition didactique de la première séance

Durée: 1heure
Séance: Syntaxe
Intitulé du cours: Les procédés de reprises (les anaphores)
Objectifs:- L'élève sera capable de découvrir les procédés de reprise dans un texte
- L'élève sera capable d'identifier la nature des procédés de reprise utilisés dans un texte

⇨ **Déroulement de la leçon:**

I/-Activités de découverte:

- Activité 01:

1. Lis le texte en entier.

2. Souligne en vert 20 reprises qui désignent la princesse au petit pois. ……./20

La princesse au petit pois

Un jeune prince parcourait le monde à la recherche de sa future femme. Il rencontrait chaque jour des princesses différentes. Certaines étaient grandes, d'autres petites, intelligentes ou drôles… Pourtant, pas une seule ne lui plaisait réellement.

Aucune de ses jeunes filles ne possédait toutes les qualités recherchées. Déçu et fatigué, il décida de cesser ses voyages et rentra dans son château.

Un jour, alors qu'il se reposait chez lui, résigné à devenir un roi sans reine, il soupira : « -Mais où est donc celle que je cherche en vain ? » Soudain, quelqu'un frappa à la porte…

Il se retrouva face à une jeune fille ruisselante. Pourtant, elle était magnifique et avait le plus beau des sourires. « -Je suis une princesse et je me suis perdue. Pourriez-vous m'hébergez cette nuit, s'il vous plait ? » lui demanda-t-elle.

Le prince, ravi de découvrir une princesse si différente des autres, accepta sans hésiter.

La reine n'appréciait guère de voir son fils, le futur roi, en sa compagnie. « -Cette jeune fille trempée et mal habillée ne semble pas avoir les qualités d'une princesse ! » pensa-t-elle.

Rusée, la femme élabora alors un stratagème pour vérifier si la jeune fille était une véritable princesse. Elle lui prépara un grand lit, fait de vingt matelas empilés les uns sur les autres puis elle glissa dessous, juste au milieu, un petit pois.

« -Ce lit me semble très confortable. » pensa la jeune fille en s'allongeant. Malheureusement, elle ne se sentait pas du tout à l'aise. Elle remua, s'agita, se retourna…en vain !

« -Aïe ! » Une bosse dure au milieu du lit lui paraissait aussi grosse qu'une montagne ! La jeune fille renonça à trouver le sommeil.

Le lendemain matin, elle descendit les escaliers plus mal en point que la veille. La reine, le roi et le prince l'attendaient pour le petit-déjeuner.

Le roi vit que la jeune fille avait l'air souffrante. Très inquiet, il lui demanda : « -N'avez-vous pas bien dormi, chère princesse ? » « -Oh non ! » répondit-elle ! « -Il y avait quelque chose de terriblement dur dans mon lit et j'ai l'impression d'être couverte de bleus. Je n'ai pas fermé l'œil de la nuit… »

La reine s'exclama alors, ravie : « -Seule une vraie princesse peut sentir un petit pois sous vingt matelas ! Le prince ne cacha pas sa joie. En effet, il était déjà éperdument amoureux de la jeune fille.

La reine avait compris qu'elle possédait toutes les qualités d'une véritable princesse et qu'elle plaisait beaucoup à son fils.

Dès lors, le prince et la princesse ne se quittèrent plus. « -Si je te promets de ne jamais mettre de petit pois dans ton lit, acceptes-tu de m'épouser ? » lui demanda timidement le prince. « -Rien ne me ferait plus plaisir » lui répondit-elle.

Ils se marièrent, organisèrent un grand festin et dansèrent beaucoup. La jeune reine fit bannir à tout jamais les petits pois du royaume…Et ses ordres furent exécutés !

3. Remplace « La reine » par une reprise différente dans chacune de ces deux phrases.

-La reine voulait le meilleur pour son fils.

-La reine voulait vérifier si la nouvelle venue était bien une princesse.

……

-La reine mit un petit pois entre les matelas du lit de la jeune fille.

……

Corrigé:

1. Lis le texte en entier.

2. Souligne en vert 20 reprises qui désignent la princesse au petit pois. …../20

La princesse au petit pois

Un jeune prince parcourait le monde à la recherche de sa future femme. Il rencontrait chaque jour des princesses différentes. Certaines étaient grandes, d'autres petites, intelligentes ou drôles… Pourtant, pas une seule ne lui plaisait réellement.

Aucune de ses jeunes filles ne possédait toutes les qualités recherchées. Déçu et fatigué, il décida de cesser ses voyages et rentra dans son château.

Un jour, alors qu'il se reposait chez lui, résigné à devenir un roi sans reine, il soupira : « -Mais où est donc celle que je cherche en vain ? » Soudain, quelqu'un frappa à la porte…

Il se retrouva face à une jeune fille ruisselante. Pourtant, elle était magnifique et avait le plus beau des sourires. « -Je suis une princesse et je me suis perdue. Pourriez-vous m'hébergez cette nuit, s'il vous plait ? » lui demanda-t-elle. Le prince, ravi de découvrir une princesse si différente des autres, accepta sans hésiter.

La reine n'appréciait guère de voir son fils, le futur roi, en sa compagnie. « -Cette jeune fille trempée et mal habillée ne semble pas avoir les qualités d'une princesse ! » pensa-t-elle.

Rusée, la femme élabora alors un stratagème pour vérifier si la jeune fille était une véritable princesse. Elle lui prépara un grand lit, fait de vingt matelas empilés les uns sur les autres puis elle glissa dessous, juste au milieu, un petit pois.

« -Ce lit me semble très confortable. » pensa la jeune fille en s'allongeant. Malheureusement, elle ne se sentait pas du tout à l'aise. Elle remua, s'agita, se retourna…en vain !

« -Aïe ! » Une bosse dure au milieu du lit lui paraissait aussi grosse qu'une montagne ! La jeune fille renonça à trouver le sommeil.

Le lendemain matin, elle descendit les escaliers plus mal en point que la veille. La reine, le roi et le prince l'attendaient pour le petit-déjeuner.

Le roi vit que la jeune fille avait l'air souffrante. Très inquiet, il lui demanda : « -N'avez-vous pas bien dormi, chère princesse ? » « -Oh non ! » répondit-elle ! « -Il y avait quelque chose de terriblement dur dans mon lit et j'ai l'impression d'être couverte de bleus. Je n'ai pas fermé l'œil de la nuit… »

La reine s'exclama alors, ravie : « -Seule une vraie princesse peut sentir un petit pois sous vingt matelas ! Le prince ne cacha pas sa joie. En effet, il était déjà éperdument amoureux de la jeune fille.

La reine avait compris qu'elle possédait toutes les qualités d'une véritable princesse et qu'elle plaisait beaucoup à son fils.

Dès lors, le prince et la princesse ne se quittèrent plus. « -Si je te promets de ne jamais mettre de petit pois dans ton lit, acceptes-tu de m'épouser ? » lui demanda timidement le prince. « -Rien ne me ferait plus plaisir » lui répondit-elle.

Ils se marièrent, organisèrent un grand festin et dansèrent beaucoup. La jeune reine fit bannir à tout jamais les petits pois du royaume…Et ses ordres furent exécutés !

3. Remplace « La reine » par une reprise différente dans chacune de ces deux phrases.

-La reine voulait le meilleur pour son fils.

-La reine voulait vérifier si la nouvelle venue était bien une princesse.

……

-La reine mit un petit pois entre les matelas du lit de la jeune fille.

……

- Activité 02:

Consigne : *Relève tous les mots ou groupes de mots qui désignent soit la poupée, soit Cosette et place-les dans le tableau :*

Au premier rang, et en avant, le marchand avait placé,

Sur un fond de serviettes blanches, une immense poupée haute de près de deux pieds qui était vêtue d'une robe de crêpe rose avec des

épis d'or sur la tête et qui avait de vrais cheveux et des yeux en émail. Tout le jour, cette merveille avait été étalée à l'ébahissement des passants de moins de dix ans, sans qu'il se fût trouvé à Montfermeil une mère assez riche ou assez prodigue pour la donner à son enfant. Eponine et Azelma avaient passé des heures à la contempler, et Cosette elle-même, furtivement, il est vrai, avait osé la regarder.

Au moment où Cosette sortit, son seau à la main, si morne et si accablée qu'elle fût, elle ne put s'empêcher de lever les yeux sur cette prodigieuse poupée, vers la dame, comme elle l'appelait. La pauvre enfant s'arrêta pétrifiée. Elle n'avait pas encore vu cette poupée de près. Toute cette boutique lui semblait un palais ; cette poupée n'était pas une poupée, c'était une vision.

C'était la joie, la splendeur, la richesse, le bonheur, qui apparaissaient dans une sorte de rayonnement chimérique à ce malheureux petit être englouti si profondément dans une misère funèbre et froide. Cosette mesurait avec cette sagacité naïve et triste de l'enfance l'abîme qui la séparait de cette poupée. Elle se disait qu'il fallait être reine ou au moins princesse pour avoir une « chose » comme cela. Elle considérait cette belle robe rose, ces beaux cheveux lisses, et elle pensait : Comme elle doit être heureuse, cette poupée-là ! Ses yeux ne pouvaient se détacher de cette boutique fantastique. Plus elle regardait, plus elle s'éblouissait. Elle croyait voir le paradis. Il y avait d'autres poupées derrière la grande qui lui paraissaient des fées et des génies. Le marchand qui allait et venait au fond de se baraque lui faisait un peu l'effet d'être le Père éternel.

Dans cette adoration, elle oubliait tout, même la commission dont elle était chargée. Tout à coup, la voix rude de la Thénardier la rappela à la réalité :

- Comment, péronnelle, tu n'es pas partie ! Attends ! Je vais à toi ! Je vous demande un peu ce qu'elle fait là ! Petit monstre, va !

Extrait de « Les Misérables » Victor Hugo

la poupée	**Cosette**

II/- <u>A retenir</u>:

A/ - Définition:

Les **anaphores** sont toutes les substitutions d'un mot ou d'un groupe de mots par un autre.

- pronoms personnels;
- pronoms possessifs
- pronoms relatifs

- pronoms démonstratifs;
- adjectifs possessifs
- synonymes;
- termes génériques.

- On appelle **mots de substitution** les mots utilisés pour en remplacer un autre qu'on appelle **référent**. Le lien entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace s'appelle une **référence**.

- Leur position dans le texte peut faciliter ou compliquer la compréhension:
  - **adjacent**: le mot de substitution et le mot qu'il remplace (référent) sont dans des phrases qui se suivent:

    Exemple**:** J'ai vu la nouvelle voiture de Mohamed. ***Elle*** est grise alors que je ***la*** croyais blanche.
  - **éloigné**: au moins une phrase sépare le mot de substitution du référent (mot qu'il remplace); la relation est plus difficile à établir qu'une relation adjacente;

    Exemple: Il ***lui*** avait parlé de son futur projet. Ils discutait longtemps de leurs aventures. Karim était content de cette rencontre.
  - **avant**: le référent est avant le mot de substitution:

    Exemple: On reçoit un salaire très bas, mais on peut ***en*** vivre.
  - **après**: le référent est après le mot de substitution; la relation est plus difficile à établir que lorsque le référent est avant:

    Exemple: Il ***l'***avait rencontré à l'université. Kamel lui avait parler de son mémoire.

Les relations dans lesquelles le mot de substitution remplace une proposition sont plus difficiles à établir que les relations entre un mot de substitution et un nom. La place du substitut a une importance dans la compréhension de la phrase

II/- Activités d'identification:

- Activité 01:

Indiquez la nature de chaque pronom substitut en gras. S'agit-il d'un pronom démonstratif, indéfini, numéral, personnel, possessif ou relatif ?

1. Tu n'as pas ton parapluie, mais je peux te prêter **le mien** (pronom ……).
2. J'ai planté des jacinthes. **Deux** (pronom ……) commencent à pousser.
3. Mon train a du retard. **C**'est (pronom ……) la troisième fois cette semaine.
4. Le professeur note le nom des élèves **qui** (pronom ……) sont absents.
5. Même si vous trouvez ce règlement stupide, vous devez vous **y** (pronom ……) soumettre.
6. Pour beaucoup de personnes, le chiffre 13 est synonyme de malheur. Cependant, **certains** (pronom ……) considèrent le vendredi 13 comme un jour de chance.
7. Ils n'avaient pas imaginé les dangers **auxquels** (pronom ……) ils allaient s'exposer.
8. Elle est hospitalisée. Je **le** (pronom ……) sais depuis hier.
9. 1 500 coureurs ont pris le départ du marathon. **Trois** (pronom ……) sont déjà arrivés.
10. Nous n'aimons pas ce modèle. Présentez-nous **un autre** (pronom……..)

11. Nous te souhaitons ainsi qu'aux **tiens** (pronom ……) une très bonne année.

12. La voiture fait un drôle de bruit. **Cela** (pronom ……) vient de la courroie du ventilateur.

- Activité 02:

Identifiez précisément la reprise nominale en gras. S'agit-il d'un synonyme, d'un terme générique, d'une nominalisation, d'une périphrase ou d'une métaphore ?

1. Elle repasse les chemises et les pantalons puis elle range **ces vêtements** dans l'armoire.

……

……

2. Rome est un musée à ciel ouvert et un séjour d'une semaine ne suffit pas pour faire le tour de **la Ville éternelle.**

……

……

3. Il travaille dans une fabrique d'automobiles, mais il n'a pas de **voiture.**

……

……

4. Je tiens un journal intime et je cache **ce confident muet** dans un tiroir de la commode.

……

……

5. Il a de grandes oreilles et **ce défaut physique** le traumatise.

……

……

6. Nous avons logé dans une maison près de la côte. **Cette villa** était magnifique.

……

……

7. La mer est déchaînée : **sa chevelure blanche** monte à l'assaut de la digue.

……

……

8. Elle a acheté un bureau, un fauteuil et une petite table mais **ces meubles** sont complètement dépareillés.

……

……

9. Il a plu tout l'été. **Ces intempéries exceptionnelles** ont endommagé les vignes.

……

……

10. Éric est revenu d'Égypte enthousiaste. Caroline a maintenant envie de visiter **le pays des Pharaons.**

……

…….

III/- <u>Activités d'évaluation</u>:

- <u>Activité 01</u>:

Complétez le texte avec les pronoms et l'adjectif possessif suivants : **'' lui - leurs - leur - ils - la - elle - ils - elle - la "**

Les chiens

Les chiens aboyèrent lorsqu'elle traversa la cour.

……. tiraient la langue et …… yeux lançaient des éclairs. Natacha

…… jeta le pain que …….avait donné sa tante. Aussitôt …….. se calmèrent, et ……. laissèrent passer. Puis ……. arriva à la grille de fer qui délimitait le jardin de la sorcière. Elle était fermée et ne voulait pas s'ouvrir. Alors Natacha versa un peu d'huile sur les gonds : les battants s'écartèrent et la jeune fille put avancer. Mais devant ……, sur le petit chemin, il y avait un bouleau dont les branches ….…. fouettaient avec vigueur. Natacha prit le ruban qu'elle avait apporté et lia les branches autour du tronc.

(Baba Yaga et Natacha, conte populaire russe " Mille ans de contes Nature ")

- <u>Activité 02</u>:

Consigne : *Complétez le texte avec les mots suivants :* «**lui - le - l' - moutons - ennemi - loup - gardien - berger - il - les»**

Texte:

Le loup et le berger

Un loup suivait paisiblement un troupeau de ……. Au début, le berger se gardait de …… comme d'un …… et …….. surveillait craintivement du coin de l'œil. Mais comme le loup le suivait toujours sans donner le moindre signe d'agressivité, il se dit qu'il avait là un …….. plutôt qu'un ennemi aux intentions mauvaises. C'est pourquoi, quelque nécessité ……..appelant à la ville, le ……laissa ses moutons auprès du loup et s'éloigna. Le loup vit « *le moment propice » (1),* se jeta sur les moutons et ……..mit presque tous en pièces

ESOPE, Fables, C Arléa
(1) « le meilleur moment »

1.2. Deuxième séance

Elle vise à permettre aux élèves de réinvestir des connaissances pour mettre en œuvre des stratégies de reprises lexicales afin d'éviter la répétition.

1.2.1. Proposition didactique de la deuxième séance

Durée: 01 heure
Séance: Entraînement à l'écrit
Objectif: L'élève sera capable d'utiliser les anaphores pour éviter la répétition
Compétence : s'approprier l'utilisation des anaphores.

⇨ **Déroulement de la séance :**

- **Activité 01:**

Réécris ce texte en évitant les répétitions.(Utilisez les anaphores qui conviennent)

Texte :

En sortant de chez moi, j'ai suivi un petit chat. Il avait l'air perdu, ce petit chat, et ça m'a fait tout drôle. je me suis dit que ce petit chat aimerait bien un nouveau copain et un bon bol de lait. J'ai eu du mal à attraper ce petit chat qui semblait sauvage, mais j'ai fini par y arriver. Comme le petit chat n'avait pas vraiment envie de venir avec moi, il m'a griffé et j'ai lâché le petit chat. J'ai bien essayé de courir après le petit chat, mais le petit chat avait disparu au coin de la rue.

- Activité 02:

Dans le texte suivant, évite la répétition du mot « *fils* » en utilisant les différents procédés de reprise *(anaphores).*

Un père avait deux fils. Son premier ***fils*** était intelligent et sportif, mais ***le deuxième fils*** était complètement sot. Quand les gens voyaient ***le deuxième fils***, ils disaient : « *Voilà un **fils** qui sera un lourd fardeau pour son père !* » Lorsqu'il y avait un travail physique à faire, c'était toujours le premier ***fils*** qui devait s'en charger, mais si le père demandait à ce ***fils*** d'aller chercher du bois à une heure tardive. Ce ***fils*** répondait : « *Oh non, père, je suis costaud mais le noir me donne la chair de poule* ». En effet, le premier ***fils*** était un véritable froussard. Le père n'avait pas beaucoup de chance, un de ses ***fils*** était idiot et l'autre ***fils*** était un bel athlète mais extrêmement peureux.

D'après : « Celui qui partit en quête de la peur », des frères Grimm.

- Activité 03:

Lis le texte suivant, puis réfléchis à ses défauts.

Le passe-muraille

Dutilleul venait d'entrer dans sa quarante-troisième année lorsque Dutilleul eut la révélation du pouvoir de Dutilleul.

Un soir, une courte panne d'électricité ayant surpris Dutilleul dans le vestibule de l'appartement de Dutilleul, Dutilleul tâtonna un moment dans les ténèbres et, le courant revenu, se trouva sur le palier du troisième étage.

Comme la porte d'entrée de Dutilleul était fermée à clé de l'intérieur, l'incident donna à réfléchir à Dutilleul et malgré les remontrances de la raison de Dutilleul, Dutilleul décida Dutilleul à rentrer chez Dutilleul comme Dutilleul était sorti de chez Dutilleul, en passant par la muraille.

Cette étrange faculté, qui semblait ne répondre à aucune des aspirations de Dutilleul, ne laissa pas de contrarier un peu Dutilleul.

D'après Marcel AYME, Le passe-muraille, Gallimard.

A)- Recopie le texte en y apportant des améliorations.

……

……

……

……

……

……

……

……

Quelles sont les natures des mots que tu as utilisées pour remédier au problème des répétitions ?

……

……

……

Commentaire:

Au terme de ces deux séances, les élèves pourraient développer une capacité particulière aux désignations des noms . Ils pourraient apprendre des procédures diverses de reprises. Pourtant, le travail devra être prolongé par d'autres activités, portant par exemple sur d'autres types de textes, sur des relations plus complexes, sur un usage raisonné en production écrite.

Bibliographie

-ADAM, J, M. (2011):La linguistique textuelle, Paris, Armand Colin, 3ème édition.

-BARRE DE MINIAC, C. (2000): Le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du septentrion,

-BERARD, E (1991): L'approche communicative. Théorie et pratiques, Coll. Techniques de classe, Clé International,

- BOSMAN, C, GERARD FM et ROEGIERS,X (2000):Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Boeck.

- CARILLO, F (2013) :En introduction à l'ouvrage (80 Pratique d'ateliers d'écriture)Ed, Chronique sociale-Lyon/France.

- CHARAUDEAU, P et MAINGUENEAU, D (2002) : Dictionnaire d'analyse du discours, Ed. Seuil, France.

- CORNAIRE, C et RAYMOND, P, M (1999): La production écrite, Paris, CLE International.

- CUCHE, T et DUTOIT J-G (2006): « Enseigner avec la méthode phonémique synthétique ». Paris, éd, Berlin.

- CUQ, J-P (2003): Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE International.

- CUQ, J-P et GRUCA, I (2002): Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde, Coll.FLE,Ed ;Presse Universitaire de Grenoble.

- DUMONT, D (2006): Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage – Cycle1 – Cycle 2, éd. Hatier, collection Hatier pédagogie, Paris, 2ème Ed.

- GARDES-TAMINE, J, PELLIZA M-A (1998): La construction du texte : De la grammaire au style, Paris, Ed. Armand Colin.

- GREIMAS, A-J (1966): Sémantique structurale : recherche de méthode. Paris : Librairie Larousse.

- HYMES, D, H(1984): Vers la compétence de communication, Paris, Hatier-Crédif.

- MOIRAND, S (1990): Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris Hachette, CLE International.

- MOIRAND, S (1979): Situation d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère, Paris. CLE International.

- PERRET, M (1999): L'énonciation en grammaire du texte. Paris, Ed. Nathan.

- PLANE, S (2004): L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. Paris, Coll. REPERE.

- PREFONTAINE, C (1998) : Ecrire et enseigner à écrire- Les éditions logiques-Québec/Canada.

- PUREN, C (1998): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. , Paris, Nathan.

- RASTIER, F (1998) : Sens et textualité. Paris, Hachette.

- REUTER, Y (2005): ,Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis RUELLAN. France : Presses Universitaires du Septentrion.
- ROSIER, J,M (2002): La didactique du français, Coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F.
-SCHNEIDER, J-B (2010): Projet écrire, ACCES Editions– Strasbourg/France.
- SHIRLEY, C, T (1999): La cohérence textuell.Paris, Ed ; l'Harmattan.
- SOULET, O (2009): *La syntaxe du français. Paris,* Ed. PUF, 5ème édition.
- VAN DIJK, TEUN A. (1984): « Le texte » dans Dictionnaire des littératures de langue française, tome III, Bordas. 2281- 2288.
-VIGNER, G (1982): Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite. Paris :CLE International.
- VIGNER, G (2001): Enseigner le français comme langue seconde, éd, I.F.C, Saint-germain du puy.

-Articles de revues

- ALKHATIB,M (2012): La cohérence et la cohésion textuelles :problème linguistique ou pédagogique ?.
*- ARPIN, L et CAPRA, L (*2000): *L'apprentissage par projets. Montréal* : *CHENELIERE / Mc GRAW -Hill 2000.*
˙BARRE DE MINIAC, C (1999): Vers une didactique de l'écriture; 2éme tirage.
-BENHOUHOU, N (2007) : L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire :bilan et perspectives.
-BORDALLO, I ; GINESTET, J-P (1993): Pour une pédagogie du projet. Paris :ESF éditeur.
-BENBOUZID, B (2009): La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Casbah Editions.
˙ BENSALEM, D (2010) : *Synergies Algérie n° 9 , Français cycle secondaire.*
- DAVIN-CHNANE, F (1993): Des moyens d'enseignement du FLS au collège.
- GERMAIN, C (1991 - 1993): Le point sur l'approche communicative en didactique des langues. Montréal, Centre éducatif et culturel, Montréal.
-HUBERT, M (1999): Apprendre en projet :la pédagogie du projet-élèves, Lyon :Chronique sociale.
- PERRENOUD, P (1998):, A propos de l'oral .
- REUTER, Y (2011): Propos : Le café pédagogique

- DOCUMENTS

***-** Document d'accompagnement du programme de la 5°AP, juillet 2006.*
- Glossaire du document d'accompagnement de la 3° A.M, O.N.P.S, juillet 2004.

- Dictionnaire

˙Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976.

- Sitographie

- (WWW.Yahoo.fr. 1993)
- http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php-main/textes.html)
-https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/.../06_05STA00802.pdf
-www.cafepedagogique.net › Les dossiers
-www.didafle.com/methodologie/approch-communic.html
-thèses.univ-ts/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim.
- http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php-main/textes.html)
-www.ebanque-pdf.com/fr_l_approche-communicative-theorie-et-pratique...)
- http://www.uis.unesco.org/glossary/index.aspx?lang=fr
- langues.superforum.fr

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Dr. Yahia Farés de Médéa

Faculté des lettres et des langues

Département de Français

Mémoire de fin d'étude

Pour l'obtention d'un diplôme de master en français

Option: Didactique du Français Langue Etrangère

Les difficultés d'emploi des anaphores chez les élèves de 3 ème année secondaire

Traité par :

M. Mohamed MERKOUNE
M. Brahim HACHEMI

Dirigé par :

M.A.A: Kamel GUETTAS

Année universitaire: 2014/2015

En Algérie, l'enseignement du français dans le cycle secondaire et notamment en classe de terminale qui clôt ce palier, vise le développement des compétences chez le jeune lycéen aussi bien à l'oral (écouter/parler) qu'à l'écrit (lire/écrire).

En quelques années, la langue française est passée du statut de langue de l'école au statut de langue étrangère, enseignée comme matière, avec des volumes horaires souvent réduits, ne dépassant pas trois (03) heures hebdomadaires pour certaines filières du secondaire (technique/scientifique) et, paradoxalement, certaines filières de l'enseignement supérieur (scientifiques de surcroit) continuent à être enseignées uniquement en langue française.

Et comme la production écrite est une activité évaluative, du fait que l'apprenant, à la fin de son cursus secondaire, ne sera évalué qu'au niveau de l'écrit, nous nous proposons d'étudier les difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, en 3ème année secondaire.

Notre objectif, à travers ce modeste travail de recherche, consiste à comprendre les raisons de ces difficultés. Nous ne pouvons nier que des tentatives se font par les didacticiens et les pédagogues.

Lors de nos plusieurs visites que nous avons faites au lycée Bouzara Ben Abbad situé dans une zone semi urbaine dans la commune de Bir.Ould.Khelifa, dans la wilaya de Ain.Defla et lors des séances de production écrite auxquelles nous avons assistées, nous avons pu constater ce qui suit :

1°) Les apprenants de la 3°année secondaire n'arrivent même pas, dans la majorité absolue, à produire un paragraphe cohérent. Produire un simple paragraphe, pour eux, est un obstacle difficile à surmonter.

2°) Même si quelques uns arrivent à produire des passages grammaticalement corrects, le texte produit est incohérent.

3°) Enfin, on a remarqué qu'il y a beaucoup de ruptures thématiques, à tel point que les apprenants n'arrivent pas à développer leurs idées.

Après l'analyse des travaux des apprenants, nous avons constaté le recours aux mêmes termes et à la reprise des mêmes mots ce qui rend la production

dépourvue de tout sens et ne reflétant nullement le niveau des enseignés, à savoir, la 3 ème année secondaire. Ainsi, un constat est fait en classe : les apprenants de 3°AS utilisent mal et d'une façon erronée les anaphores. Ceci nous a alarmés et donné envie d'en comprendre l'origine.

La production écrite des apprenants de 3°AS est le centre de notre travail, qui se focalisera sur l'emploi correct des reprises anaphoriques et, de là, la cohérence dans les textes produits.

Nous estimons que cela provient d'un écart entre la façon dont est enseignée la production écrite et plus précisément l'utilisation correcte des reprises lexicales en général et particulièrement les anaphores, leurs rôles et leurs valeurs dans les écrits. Et c'est la raison pour laquelle qu'une question se pose et s'impose d'elle-même et qui représente pour nous la problématique :

« **Pourquoi nos élèves de 3 AS (Lettres et Philosophie) n'arrivent pas à employer correctement les anaphores dans leurs écrits? »**

Pour répondre à cette question, nous émettons les hypothèses suivantes :

H1 : Les apprenants rencontrent des difficultés à employer correctement les anaphores dans leurs productions écrites car il y a manque flagrant de travaux dirigés sous forme d'exercices de production écrite focalisés justement sur l'emploi des reprises anaphoriques.

H2 : Les apprenants ignorent ,non seulement ,la signification des anaphores et leurs rôles dans la cohérence textuelle, mais aussi la bonne utilisation de ces anaphores.

H3 : Les apprenants trouvent des difficultés à rédiger des textes cohérents car ils méconnaissent les procédés de reprises (anaphores).

Le choix de ce thème de recherche est lié à un certain nombre de motivations qui se résument comme suit :

D'abord, aider les enseignants à prendre en charge les difficultés liées à la production écrite et particulièrement celles liées à l'utilisation correcte des reprises anaphoriques.

Ensuite, le choix des apprenants de 3°AS est motivé par le fait qu'ils seront évalués à la fin de l'année pour l'accès à l'université. Et ils ne seront évalués qu'au niveau de l'écrit.

Enfin, ce passage obligé par l'écrit a toujours engendré de l'inquiétude, du stress et de l'angoisse chez les apprenants voire chez les enseignants eux-mêmes. Et par notre modeste travail de recherche, nous essayerons de trouver les réponses nécessaires aux attentes des uns et des autres. Tels sont les points qui nous ont motivés pour nous pencher sur ce thème.

Pour cela, nous effectuerons une enquête sur le terrain, auprès des élèves de 3°AS (filière lettres et philosophie), parce qu'ils sont supposés posséder des compétences langagières nécessaires dans la Production Ecrite. Nous leur demanderons de rédiger un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de l'automobile dans une séance d'expression écrite, dans le but de mesurer leur capacité d'écrire un texte argumentatif correct et cohérent.

Notre étude va se baser sur une démarche descriptive et analytique comparative qui consiste à décrire les produits collectés qui contiennent plusieurs manifestations linguistiques et procéder à leurs analyses. Notre travail est scindé en deux parties : une partie théorique et une partie pratique.

La première partie s'articule autour de la didactique de l'écrit, l'enseignement de la production écrite en classe de 3°AS. Ensuite, nous aborderons les concepts et les principes méthodologiques de la Production Ecrite. Enfin, nous essayerons d'évoquer succinctement la question de cohésion et de cohérence, le procédé utilisé pour assurer la cohérence textuelle, les rappels anaphoriques qui intègrent deux points essentiels : Les reprises lexicales et les reprises grammaticales.

A travers la deuxième partie, nous allons décrire notre enquête ainsi que la démarche d'analyse. Ensuite, nous procéderons à l'analyse des copies des apprenants et vérifier nos hypothèses de départ. Enfin nous tenterons de proposer quelques propositions didactiques (remédiations).

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à :

**Mes très chers parents qui m'ont toujours soutenu et encouragé durant mes études, et à qui je dois mon bonheur et ma réussite, je tiens à les remercier énormément pour leur aide et leur patience.*

Sans oublier :

* *Mes frères : Rafik, Oussama et Amine*

* *Mes sœurs : Ouassila, Fethia et Aïcha*

* *Ma collègue Sara qui m'a toujours soutenu…*

* *Mes collègues de classe avec qui j'ai passé des moments agréables*

* *Mes professeurs de l'université de Médéa : « M. Kadik, M. Abbas, M. Heboul, Mme. Yagoub ... et tous les autres. »*

* *Tous ceux qui m'ont encouragé et soutenu pendant mes études.*

Mohamed