Université Yahia FARES de Médéa
Faculté des Lettres et des Langues

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
Université de Médéa Département des Langues Etrangères

Polycopié de cours magistraux et d'activités *de Didactique de l'écrit* 1re année master-didactique

Université Yahia Farès - Médéa
Président du Comité Scientifique du Département des Langues Étrangères
Faculté des Lettres et des Langues

Préparé par : Dr. Hadjersi Amina

Année universitaire : 2025/2026

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
للآداب واللغات
أ.د: بشير بوعمامو
رئيس المجلس العلمي

Avant-propos

Comme le souligne Sophie Moirand (1979 : 9), « *l'écrit est une activité à part entière* » : il ne constitue pas un simple prolongement de l'oral, mais mobilise des compétences linguistiques, discursives, pragmatiques et cognitives qui lui sont propres.

En effet, enseigner l'écrit implique bien plus que la seule maîtrise du système graphique : lettres capitales, script et cursive, orthographe et ponctuation. Il s'agit d'une véritable compétence de communication écrite qui articule, selon la définition de Michel Dabène (1991), des savoirs linguistiques, sémiotiques, sociologiques et pragmatiques au service de la production et de la réception de textes.

En Algérie, maîtriser l'écrit en classe de FLE représente l'une des priorités fondamentales pour les enseignants comme pour les apprenants, dans tous les cycles d'enseignement. L'évaluation scolaire reposant très largement sur la production écrite, la maîtrise de cette compétence conditionne directement la réussite scolaire, personnelle et professionnelle de l'apprenant, ainsi que son intégration dans un groupe social donné. Or, comme le montrent les travaux de Linda Allal (1999) et de Jocelyne Giasson (2005, 2013), l'apprentissage de l'écrit est inévitablement complexé par la charge cognitive que représentent les opérations simultanées de planification, de mise en texte et de révision, auxquelles s'ajoutent, pour les apprenants arabophones, les interférences graphiques entre le système du français et celui de la langue maternelle.

Dans cette optique, enseigner l'écrit consiste à répondre à un ensemble de questions fondamentales auxquelles ces cours s'efforcent d'apporter des éléments de réponse :

- Comment peut-on lire et comprendre un texte en FLE ?
- Comment enseigner la lecture et la compréhension de l'écrit ?
- Quelles stratégies mettre en œuvre ?
- Qu'est-ce qu'écrire ?
- Pourquoi écrit-on ?
- Quels sont les processus cognitifs et stratégiques qui entrent en jeu ?
- Comment peut-on enseigner l'écrit et évaluer une production écrite ?
- Comment les outils numériques transforment-ils les pratiques scripturales ?

Afin de répondre à ces questions, ce polycopié propose, à travers treize cours complémentaires, un parcours théorique et pratique couvrant l'ensemble des notions fondamentales de la didactique de l'écrit. Les premiers cours posent les bases conceptuelles : la compétence de communication et ses composantes linguistique, socioculturelle, pragmatique et stratégique selon les modèles de Hymes, Chomsky, Moirand et Canale & Swain ; la distinction entre le code oral et le code écrit ; ainsi que les processus de décodage et d'encodage propres à la lecture. Les cours suivants abordent la compréhension de l'écrit en classe de FLE, les stratégies de lecture selon Cicurel et Giasson, les processus inférentiels et interprétatifs, ainsi que la situation d'énonciation selon Benveniste. Les derniers cours, consacrés à la production écrite, examinent les stratégies rédactionnelles (Flower & Hayes, Bereiter & Scardamalia), l'écriture créative, le plurisystème graphique de Nina Catach, les grands modèles de la compétence scripturale (Rohmer, Moirand, Dabène, DIEPE), et les enjeux de la littératie numérique, de la technopédagogie et des technogenres dans l'enseignement contemporain du FLE en général et de l'écrit en particulier.

Chaque cours est accompagné d'activités de travaux dirigés variées questionnaires, exercices d'identification, analyses de textes authentiques, productions écrites guidées et créatives dont les corrigés détaillés permettent à l'étudiant d'autoévaluer sa progression et de développer des compétences scripturales et métascripturales indispensables à l'exercice futur de l'enseignement. Les activités interculturelles s'appuient sur des textes représentatifs de la diversité des genres discursifs (textes littéraires, articles encyclopédiques, publicités, extraits de Maupassant, de Sefrioui et de Verlaine). Elles visent également à renforcer chez l'apprenant son ouverture à la dimension interculturelle ainsi que le respect de la diversité.

En somme, les objectifs assignés à ce module sont les suivants :

- Saisir la conception de la didactique de l'écrit en tant que discipline interdisciplinaire articulant linguistique, psychologie cognitive, sociolinguistique et TICE.
- Identifier et analyser les composantes de la compétence de communication écrite, de la compétence linguistique à la compétence stratégique, en passant par les dimensions socioculturelle et pragmatique.
- Comprendre les processus cognitifs de la lecture et de la production écrite décodage, encodage, planification, textualisation, révision afin de mieux les enseigner.

- Prendre conscience de l'évolution de l'enseignement de l'écrit à travers les différentes méthodologies du FLE, de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle, en mettant en relief les apports et les limites de chacune d'entre elles.
- Maîtriser les principaux modèles théoriques de la compétence scripturale (Rohmer, Moirand, Hayes & Flower, Bereiter & Scardamalia, Dabène, DIEPE) et savoir les mobiliser pour concevoir des activités pédagogiques adaptées.
- Reprendre et réemployer ces acquis dans le contexte algérien, en tenant compte des spécificités des apprenants arabophones et des interférences graphiques entre l'arabe et le français.
- S'ouvrir aux pistes réflexives modernes de la didactique du FLE, notamment la littératie numérique, la technopédagogie et les technogenres, afin d'intégrer les outils numériques de manière critiqué et raisonnée dans les pratiques de classe.

Sommaire

Intitulé	Page
Avant-propos	2
Sommaire	5
Cours 01 – Introduction au module	6
Cours 02 – La compétence de communication et ses composantes	16
Cours 03 – Le code oral et le code écrit	24
Cours 04 – La lecture	35
Cours 05 – La lecture : processus, étapes et stratégies mobilisées	51
Cours 06 – L'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe de FLE	69
Cours 07 – L'inférence, l'interprétation et les difficultés en compréhension	86
Cours 08 – La situation d'énonciation	99
Cours 09 – De l'écrit à la compétence scripturale	109
Cours 10 – L'enseignement de l'écrit en FLE : concepts, processus et pratiques	127
Cours 11 – Production écrite : stratégies, créativité et orthographe	137
Cours 12 – Les modèles théoriques de la compétence scripturale	157
Cours 13 – Littératie numérique, technopédagogie et technogenre	171
Références bibliographiques	181

Cours 1 : Introduction au module

Plan du cours

Section	Intitulé
I	Les objectifs de la didactique
II	Les différents types de connaissances et de savoirs
III	Qu'est-ce qu'une situation d'écrit ?

Objectifs du cours

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

1	Définir la didactique du FLE et situer son caractère interdisciplinaire (sociologie, psychologie, sociolinguistique, TICE).
2	Distinguer savoirs linguistiques et compétences communicatives selon le CECR.
3	Identifier les trois types de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) d'après Tardif (1997).
4	Différencier savoir scolaire et savoir enseigné ; comprendre la notion de transposition didactique.
5	Caractériser une situation d'écrit en FLE et identifier ses difficultés spécifiques (interférence graphique arabe/français).
6	Mobiliser les notions de compétence scripturale (Dabène, 1991) et de système graphique (Jaffré, 1991).

Contenu du cours

Introduction

Le sens du mot « didactique » s'est profondément modifié durant ces quinze dernières années**.** Deux causes concourantes semblent susceptibles d'expliquer l'engouement dont jouit ce concept aujourd'hui : d'une part, les résultats de la recherche dans le domaine « de la didactique des différentes disciplines », d'autre part, la conjoncture socio-institutionnelle. En effet, différentes instances de l'enseignement valorisent actuellement les démarches qui créent des passerelles entre les disciplines. La didactique du FLE ne se limite pas aux enjeux communicatifs et aux pratiques langagières, comme champ d'étude scientifique, elle fait immanquablement appel aux autres domaines qui peuvent répondre aux besoins des spécialistes en didactiques et les apprenant du français langue étrangère à l'instar de la sociologie, de la psychologie, des TICE, de la l sociolinguistique et l'étude de la culture. A vrai dire, on ne pourra jamais nier les manifestations des paramètres sociaux, discursifs et psychiques qui influent sur la langue ainsi que le recours permanant aux nouvelles technologies d'information et de communication dans les pratiques de classe, ce qui inscrit la didactique dans un cadre foncièrement interdisciplinaire.

I- Les objectifs de la didactique

L'enseignement /apprentissage des langues étrangères n'est pas seulement d'acquérir un savoir mais d'acquérir également un savoir-faire qui se caractérise par la capacité à communiquer avec autrui, autrement-dit comprendre et se faire comprendre. La didactique des langues s'intéresse à deux champs distincts mais complémentaires :

Savoir linguistique : règles et éléments de fonctionnement de la langue exemple : phonétique, lexique, vocabulaire, syntaxe, grammaire, sémantique.

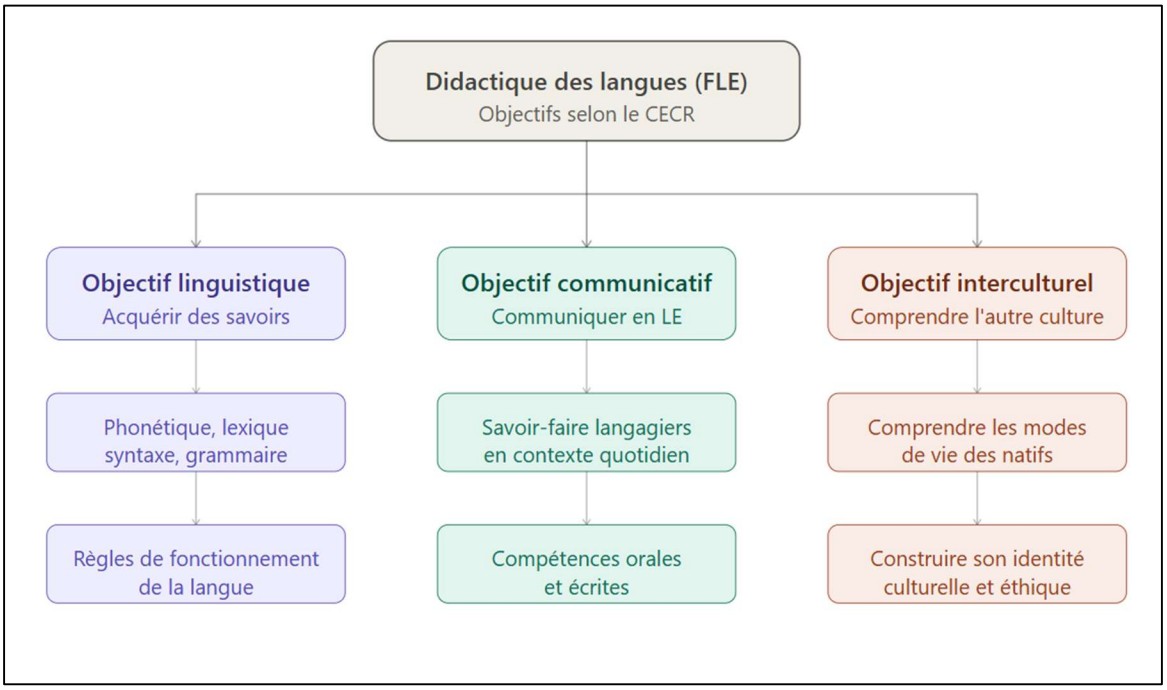
Compétences communicatives :Philippe Blanchet explique dans son livre intitulé*, Introduction à la complexité du français langue étrangère*, publié en 1998 qu'il est vrai que la connaissance de structures linguistiques est une condition nécessaire mais la compétence linguistique à elle seule ne suffit pas pour communiquer ,il souligne que « le savoir théorique » sur la langue ne garantit aucunement « la possibilité de communiquer ».Il s'agit en effet des savoir- faire pour agir ,interagir et acquérir des actes de communication et leur appropriation dans une telle ou telle situation de communication.

Etant donné que la didactique est une discipline « *d'action et d'intervention* » selon Jean-Maurice Rosier (2002 :101), son objectif principal est donc de doter l'apprenant des savoirs et des savoir-faire pour qu'il puisse agir dans et avec la langue étrangère,

l'enseignant, en l'occurrence, joue le rôle de facilitateur pour modéliser l'objet d'enseignement pour que l'apprenant s'approprie des savoirs langagiers et culturels aussi bien en classe et en dehors de la classe.

Les objectifs de la didactique selon le **Cadre Européen Commun de Référence** au cours de ces dernières décennies sont les suivants :

- ❖ Acquérir des savoirs linguistiques : règles et éléments de fonctionnement de la langue.
- ❖ Objectif communicatif qui vise à développer des compétences en en langue étrangère dans le but de favoriser la communication dans le contexte quotidien.
- ❖ Objectif interculturel : l'apprentissage d'une langue étrangère ne sert pas uniquement à la communication quotidienne mais il aide aussi l'apprenant à mieux comprendre les différents genres de vie et mentalités des natifs de la langue cible aussi bien que sa propre identité culturel et éthique.



II-Les différents types de connaissances et de savoirs

1- Les types de connaissances

Dans son ouvrage sur, *l'enseignement stratégique*, Jacques Tardif (1997 : 47) reprend trois types de connaissances issues de la psychologie cognitive pour montrer

comment on peut apprendre autrement que par la théorie. Il y a les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Il souligne : « *les connaissances déclaratives doivent être traduites en connaissances procédurales et conditionnelles pour permettre les actions pédagogiques* ».

En quoi consiste cette traduction ?

La didactique est la science qui étudie principalement les conditions de l'acquisition de connaissances par l'apprenant.

Ces connaissances selon Tardif, sont en nombre de trois :

- Les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, sont reconnues comme des savoirs. Il s'agit, selon Gagné, de la « *connaissance de faits, de règles, de lois, de principes*. »

- Les connaissances procédurales concernent la réalisation concrète d'une action, les procédures à suivre dans des contextes variés pour rendre les connaissances déclaratives opérationnelles presque inconscientes et routinières.

- Les connaissances conditionnelles, aussi appelées « connaissances stratégiques » l'apprenant en l'occurrence doit être dans des situations où il a le choix de la procédure à adopter.

Cette traduction consiste à transformer les connaissances déclaratives en connaissances procédurales ou conditionnelles. Pour transformer ces connaissances en connaissances utilisables et utilisées, on compte sur les exercices faits à la suite du cours. Les exercices auraient le pouvoir de transformer des connaissances statiques en connaissances participant à la réalisation des tâches dans différentes situations.

Qui doit la faire et pourquoi ?

Pour passer d'une connaissance à une autre tout le processus repose sur les démarches adoptées par l'enseignant. En effet, il est le penseur, le médiateur, l'entraîneur et le motivateur. L 'enseignant soucieux du contenu, conscient des intérêts et des besoins de son apprenant, veille principalement à le conduire à intégrer et à garder les différentes connaissances.

– Que veut dire « actions pédagogiques » ?

-l'enseignant agit et intervient en classe pour transmettre non pas seulement le « savoir » mais surtout le « savoir-faire », ainsi les « objets d'enseignement » doivent être facilités. En effet, le contrat pédagogique entre enseignant et apprenant fixe des règles du jeu négociées, partagées et acceptées. Le travail de l'enseignant suppose une connaissance parfaite des besoins de ses apprenants donc les actions pédagogiques consistent à s'appuyer sur une dimension typiquement cognitive c'est-à-dire tout le processus d'enseignement apprentissage repose sur les connaissances antérieures de l'apprenant,

ses intérêts et notamment ses besoins. L'enseignant joue le rôle du facilitateur afin d'aider l'apprenant à être autonome voire expert.

2-Les types de savoirs

❖ Le savoir scolaire

Ce sont des savoirs reconnus comme objet d'enseignement, l'enfant arrive avec des représentations personnelles produites par l'expériences ou bien héritées de son environnement culturel (ceci est une fleur, arbre, le froid, le soleil), le rôle de l'école dès lors est de faire évoluer ses représentations, voire de rompre avec ses représentations, elle cherche à faire passer les connaissances de l'élève du statut de notion à celui de concept.

❖ Le savoir enseigné

Le savoir enseigné: Quand un savoir savant ,c'est à dire le savoir des spécialistes du domaine devient un objet d'enseignement ,il subit des transformations afin de le rendre accessible aux apprenants ,ces transformations sont appelées: **"transpositions didactiques",** le but de l'école est d'amener les élèves à construire des notions dans les différentes disciplines, cependant ,il faut éviter l'accumulation de notions, un grand éducateur dit "N'enseignez pas trop de sujets ,ce que vous enseignez, enseignez – le bien".

III Qu'est-ce qu'une situation d'écrit ?

Par situation d'écrit, nous entendons une situation de communication : ce qui implique des scripteurs qui écrivent à des lecteurs, cette production a lieu dans un moment précis pour une raison donnée, avec des objectifs spécifiques. Pour Sophie Moirand (1982 :122) : « *Produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre l'oral* ».

L'écrit dans le domaine de l'enseignement des langues comporte l'enseignement de la lecture et de l'écriture (l'orthographe, la production des textes de différents niveaux). Son enseignement rebute souvent les enseignants et les apprenants en langue étrangère comme d'ailleurs en langue maternelle. En effet, le passage à l'écrit est toujours considéré comme l'étape la plus délicate à franchir et cela pour plusieurs raisons :

D'une part, il est difficile parce qu'il s'agit d'enseigner aux apprenants le passage du code oral au code écrit, ce qui exige la maîtrise des deux codes. Dans le domaine de l'écrit même, l'acte d'écrire est plus complexe que celui de lire, on peut comprendre un texte, même si certaines règles de composition sont ignorées.

D’autre part, inversement, on ne peut produire un texte si l’on ne dispose pas des règles de transformation qui relient la structure abstraite profonde à la structure discursive manifestée et quand il s’agit d’écrire en langue étrangère, les difficultés sont donc multipliées : le système graphique de la langue étrangère en l’occurrence, celui du français est tout à fait différent du système graphique de la langue maternelle l’arabe d’où le problème d’interférence.

Michel Dabène définit la compétence scripturale comme suit (1991 :4) : « Un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l’ordre et permettant l’exercice d’une activité langagière (extra) ordinaire ».

Partant de l’idée de « représentations » nous nous inscrivons dans le système d’écriture qui est un mode de transcriptions de la langue écrite et de l’analyse de son fonctionnement.

J.P. Jaffré précise que la notion du système graphique fait intégralement partie de celle de production écrite, autrement dit la forme est indissociable du fond dont les théories de la production écrite doivent tenir compte dans la mise en œuvre d’un acte qui s’avère éminemment complexe. Selon J.P. Jaffré (1991 :37) : « *le but essentiel de l’écriture est non pas de noter l’oral mais bien de communiquer par écrit et à certaines conditions, de l’information linguistique […] En fait, la raison d’être de toute écriture est de représenter des unités significatives de la façon la plus efficace possible : on écrit pour produire des sens* ».

L'expression **(extra)ordinaire** est au cœur de la définition : elle signifie que l'écriture est à la fois une activité *ordinaire* (pratiquée quotidiennement) et *extraordinaire* (elle exige un effort cognitif et technique que la parole n'exige pas). Écrire n'est donc pas un acte naturel, c'est une compétence construite et enseignée.

Jaffré rompt avec une idée très répandue : l'écrit n'est pas une simple transcription de l'oral. Il ne sert pas à « noter » ce qu'on dirait à voix haute. Son argument se développe en deux temps :

- L'écriture est d'abord un acte de communication autonome : on écrit *à* quelqu'un, dans un contexte donné, avec une intention précise. Le texte écrit doit se suffire à lui-même, sans le support de la voix, du geste ou de la situation immédiate.
- L'écriture est ensuite une représentation de sens : l'objectif n'est pas de reproduire des sons mais de transmettre des unités significatives de la manière la plus efficace et la plus claire possible. Le système graphique est donc un outil de production de sens, pas une simple phonétisation

Les deux auteurs s'accordent sur un point fondamental : l'écrit est une compétence complexe et spécifique, irréductible à l'oral. Pour Dabène, cette complexité est interne au scripteur (ses savoirs, ses gestes, ses représentations) ; pour Jaffré, elle est tournée vers la communication et la signification. Les deux perspectives sont complémentaires et justifient pleinement que la didactique de l'écrit constitue un champ d'enseignement à part entière.

Conclusion

En définitive, la didactique du FLE est une discipline interdisciplinaire, réflexive et tournée vers l'action, qui place l'apprenant au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage, l'enseignant jouant le rôle de médiateur et de facilitateur tout au long du processus.

Activité du TD 01

Activité 01 : Choisissez la bonne réponse parmi les quatre propositions (a, b, c, d) et inscrivez-la dans la dernière colonne.

N°	Question	Options	Votre réponse
1	Selon Tardif (1997), combien de types de connaissances distingue-t-on en psychologie cognitive ?	a) 2 b) 3 c) 4 d) 5	……
2	Les connaissances déclaratives correspondent à :	a) Des procédures pratiques b) Des savoir-faire automatiques c) Des savoirs théoriques, règles et principes d) Des stratégies conditionnelles	……
3	Quel auteur affirme que la compétence linguistique seule ne suffit pas pour communiquer ?	a) Michel Dabène b) J.P. Jaffré c) Philippe Blanchet d) Sophie Moirand	……
4	Selon Jaffré, le but essentiel de l'écriture est :	a) De noter l'oral b) De transcrire les sons c) De communiquer par écrit et produire du sens d) D'enseigner l'orthographe	……
5	La transposition didactique désigne :	a) Un exercice de traduction b) La transformation du savoir savant en savoir enseigné c) L'apprentissage par cœur d) Un type d'évaluation	……

Activité 02 Répondez en quelques lignes **:** En vous appuyant sur les travaux de Tardif (1997), expliquez comment les connaissances déclaratives peuvent être transformées en connaissances procédurales et conditionnelles. Quel rôle joue l'enseignant dans ce processus ?

Réponse:

……
……
……
……
……

……
……
……
……
……
……
……
……

Activité 03 En quoi la didactique du FLE peut-elle être considérée comme une discipline interdisciplinaire ? Citez au moins trois domaines avec lesquels elle entretient des liens.

Réponse:

……
……
……
……
……
……
……
……

Correction du TD 01

Corrigé de l'activité-1

Question	Réponse	Justification
Q1	**b) 3**	Tardif distingue : déclaratives, procédurales et conditionnelles.
Q2	**c) Savoirs théoriques, règles et principes**	Les connaissances déclaratives = « connaissance de faits, de règles, de lois, de principes » (Gagné).
Q3	**c) Philippe Blanchet**	Blanchet (1998) souligne que le savoir théorique ne garantit pas la possibilité de communiquer.
Q4	**c) Communiquer par écrit et produire du sens**	Jaffré : « on écrit pour produire des sens », pas pour noter l'oral.
Q5	**b) La transformation du savoir savant en savoir enseigné**	La transposition didactique rend le savoir accessible aux apprenants.

Corrigé de l'activité-2 — Transformation des connaissances et rôle de l'enseignant

Selon Tardif (1997), les connaissances déclaratives sont des savoirs théoriques (règles, lois, principes). Pour devenir utiles, elles doivent être transformées en connaissances procédurales — c'est-à-dire appliquées dans des actions concrètes et répétées jusqu'à devenir automatiques — et en connaissances conditionnelles, qui impliquent de choisir la bonne stratégie selon la situation. Cette transformation repose sur l'enseignant, qui agit en tant que médiateur, entraîneur et motivateur. Il conçoit des exercices et des situations pédagogiques qui permettent à l'apprenant de mettre en pratique les savoirs et de les intérioriser, en tenant compte de ses besoins, de ses intérêts et de ses connaissances antérieures. Le contrat pédagogique, négocié entre enseignant et apprenant, encadre ce processus.

Corrigé de l’activité-3— La didactique du FLE comme discipline interdisciplinaire

La didactique du FLE ne se limite pas à la transmission de règles linguistiques ; elle puise dans plusieurs disciplines pour répondre aux besoins des apprenants et des praticiens. On peut citer notamment : (1) la sociologie et la sociolinguistique, qui éclairent les paramètres sociaux et discursifs qui influent sur la langue et les pratiques de communication ; (2) la psychologie et la psychologie cognitive (Tardif, Gagné), qui permettent de comprendre les processus d'apprentissage et de mémorisation ; (3) les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), intégrées aux pratiques de classe pour enrichir les apprentissages ; (4) la culturologie, puisque l'objectif interculturel est central dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette interdisciplinarité inscrit la didactique dans une démarche réflexive et ouverte.

Cours 2 : La compétence de communication et ses composantes

Plan du cours

Section	Intitulé
I	La communication et la compétence de communication
II	Les composantes de la compétence de communication
III	Synthèse et applications didactiques

Objectifs du cours

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

1	Définir la notion de communication et identifier ses conditions selon J-L Clark (1981).
2	Distinguer compétence et performance au sens de Chomsky (1965) et retracer l'évolution du concept en didactique des langues.
3	Identifier et caractériser les quatre composantes de la compétence de communication : linguistique, socioculturelle, pragmatique et stratégique.
4	Illustrer chaque composante par des exemples concrets tirés de situations de communication en FLE.
5	Mobiliser les modèles de Sophie Moirand et de Canale & Swain (1980) pour analyser des situations d'enseignement/apprentissage.

Contenu du cours

I- La communication et la compétence de communication

1. La communication

La communication est l'encodage et le décodage d'un message entre au moins deux individus. Elle s'exerce dans les quatre domaines de l'usage langagier : l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite et la compréhension écrite. La compréhension est autant communicative que l'expression : l'auditeur et le locuteur doivent activement participer à la construction du sens. Comme le souligne Tagliante (2006 : 99), les documents sonores sont introduits dès le début de l'apprentissage pour favoriser un contact immédiat avec la langue cible parlée par des locuteurs natifs.

Pour qu'il y ait communication, J-L Clark (1981 : 30) identifie quatre conditions nécessaires : la présence d'interlocuteurs, l'existence de trous d'information, des buts à atteindre et un engagement personnel dans la transmission des messages.

2. La compétence

Noam Chomsky (1965) établit la dichotomie fondamentale entre compétence et performance. Il définit la compétence comme étant une faculté innée du locuteur, tandis que la performance est la manifestation concrète de cette compétence dans l'usage effectif de la langue.

En didactique des langues, la notion de compétence était déjà présente dans les méthodes audiovisuelles, principalement caractérisées par les quatre compétences (CO, CE, PO, PE). Dans les années 1980, on assiste à l'avènement de la « compétence communicative », dérivée de la compétence de communication introduite par Dell Hymes avec son modèle SPEAKING.

Selon Sophie Moirand, la compétence de communication est une compétence complexe qui comprend plusieurs composantes : socioculturelle, discursive, linguistique et référentielle. Canale & Swain (1980) introduisent, en complément, la compétence stratégique, censée compenser les difficultés de communication dues à une maîtrise imparfaite de la langue.

II- Les composantes de la compétence de communication

1. La compétence linguistique

C'est la compétence de base. Elle consiste à pouvoir formuler et interpréter des phrases grammaticalement correctes. Elle exige la maîtrise des quatre habiletés langagières ainsi que la connaissance des éléments de l'idiome : éléments lexicaux, règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie.

La compétence lexicale est la connaissance du vocabulaire et la capacité de l'utiliser : formules stéréotypées (vouvoiement, tutoiement, bonjour/tchao), expressions figées (il a l'éponge pour signifier qu'il a renoncé à une action).

La compétence grammaticale est la maîtrise des ressources grammaticales : règles du genre et du nombre, accords, morphologie verbale, combinaison des syntagmes.

2. La compétence socioculturelle

Elle consiste à recourir au contexte et à la situation de communication pour choisir la forme à donner au message. Elle exige l'analyse de l'intention de communication, des relations sociales et psychologiques des interlocuteurs ainsi que du lieu et du moment de l'échange : statut, rôle, âge, rang social, sexe, etc.

Exemples : choix des formes d'adresse (Monsieur le Directeur, Karim, papi), règles de politesse (formule finale d'une lettre administrative, emploi du conditionnel pour une demande polie : « je voudrais »), registres soutenu (« la séance est ouverte ») ou familier (« tchao, on y va ? »). Cette compétence repose également sur un bagage de connaissances géographiques, historiques, économiques, sociologiques et culturelles.

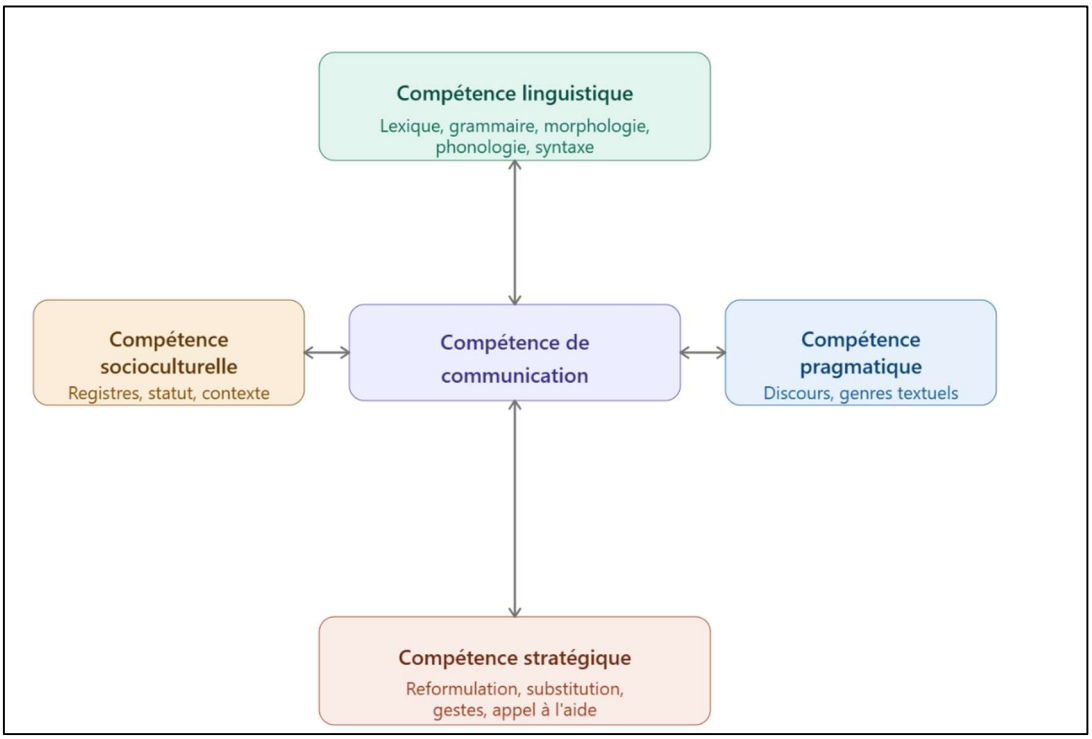
3. La compétence pragmatique

Elle renvoie au choix des stratégies discursives pour atteindre un but précis : organiser et structurer le discours. Elle permet au locuteur de distinguer et d'identifier différents types de discours (publicité, conversation, poème, conte, article de presse, etc.) et de recourir aux stratégies de production ou de lecture appropriées.

Exemple : la maîtrise de la typologie textuelle — la capacité de rattacher un texte à un genre spécifique (exposé, narration, résumé, description, lettre) reposant sur son protocole de présentation, sa disposition typographique, sa cohérence et sa structuration par des connecteurs logiques. Ainsi, le poème se distingue par ses strophes et ses rimes, l'article de presse par ses colonnes.

4. La compétence stratégique

Elle consiste à recourir à divers moyens, linguistiques ou non, pour maintenir la communication malgré une maîtrise imparfaite de la langue. Cette compétence exige d'accepter ses propres lacunes comme normales — elles existent aussi en langue maternelle — plutôt que de renoncer à communiquer. Elle se manifeste par : la reformulation, la substitution par un terme générique, un synonyme ou un pronom, la description ou définition d'un mot inconnu, le recours aux gestes ou aux mimiques, l'appel à l'aide de l'interlocuteur.



Conclusion

La compétence de communication n'est pas une aptitude unique et monolithique, mais une compétence complexe, composite et évolutive. Elle articule des savoirs

linguistiques formels avec des savoir-faire sociaux, pragmatiques et stratégiques. La dichotomie établie par Chomsky entre compétence et performance, prolongée par les travaux de Hymes, Moirand et Canale & Swain, montre que la maîtrise du code linguistique constitue une condition nécessaire mais non suffisante à la communication. Pour l'enseignant de FLE, cette conception implique de dépasser l'enseignement centré sur la grammaire et le lexique pour développer chez l'apprenant une capacité à agir et à interagir de manière appropriée dans des situations de communication variées. C'est en ce sens que la didactique du FLE se définit comme une discipline d'action et d'intervention, au service d'une compétence communicative globale.

TD du cours 02

Activité 1 – Identification des composantes de la compétence de communication

Lisez les situations de communication ci-dessous. Pour chacune, identifiez la composante de la compétence de communication mise en jeu (linguistique, socioculturelle, pragmatique ou stratégique) et justifiez brièvement votre réponse.

N°	Situation	Composante identifiée
1	Un apprenant ignore le mot « voiture ». Il dit : « c'est un objet avec quatre roues qui permet de se déplacer. »	
2	Un étudiant tutoie son professeur lors d'un exposé oral. Ses camarades lui font signe que c'est inapproprié.	
3	Pour une demande écrite, l'apprenant utilise : « Je vous prie de bien vouloir agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées. »	
4	L'apprenant écrit : « le problème est résoudée » au lieu de « le problème est résolu ».	
5	Face à un texte, l'apprenant repère les colonnes et les titres en gras et conclut qu'il s'agit d'un article de presse.	

Activité 2 – Analyse et réécriture d'un message

Lisez le message ci-dessous rédigé par un étudiant, puis répondez aux questions.

Situation :
Karim, étudiant de 1re année LMD, envoie le courriel suivant à son professeur :
« Salut prof, je peux pas venir demain à l'exam, je suis malade. Ciao. »

Questions :

- Quelles composantes de la compétence de communication Karim n'a-t-il pas mobilisées ? Justifiez votre réponse.
- Réécrivez ce message de façon appropriée en tenant compte du contexte institutionnel.
- Identifiez les éléments que vous avez corrigés et précisez à quelle compétence chaque correction se rattache.

Activité 3 – Production écrite argumentée

En vous appuyant sur le cours, rédigez un paragraphe structuré de 10 à 12 lignes dans lequel vous expliquerez à un apprenant de FLE pourquoi la compétence linguistique seule ne suffit pas pour communiquer efficacement en langue étrangère. Vous illustrerez votre propos par au moins deux exemples tirés des composantes étudiées.

Critères d'évaluation :

- Cohérence du propos et structuration de l'argumentation.
- Utilisation correcte de la terminologie du cours.
- Pertinence et précision des exemples choisis.
- Correction linguistique (grammaire, syntaxe, orthographe).

Corrigés des activités du TD

Corrigé de l'activité-1

N°	Composante	Type de savoir mobilisé	Justification
1	Stratégique	Savoir-faire compensatoire	L'apprenant pallie un manque lexical par une définition circumlocutoire.
2	Socioculturelle	Savoir socioculturel	Le tutoiement d'un professeur en contexte formel transgresse les règles des relations sociales et des registres de langue.
3	Socioculturelle / Pragmatique	Savoir culturel et discursif	Usage d'une formule ritualisée propre au genre épistolaire formel.
4	Linguistique (grammaticale)	Savoir linguistique	Erreur morphologique sur l'accord du participe passé.
5	Pragmatique	Savoir discursif	Identification du genre textuel à partir des indices typographiques.

Corrigé de l'activité 2

1. Composantes non mobilisées :

- Composante socioculturelle : registre familier (« Salut », « Ciao »), tutoiement et forme contractée (« je ne peux pas ») totalement inappropriés dans un contexte institutionnel.
- Composante pragmatique : absence des conventions du genre épistolaire formel (pas de formule d'appel, pas de formule de clôture, pas de structuration du message).
- Composante linguistique : emploi de la forme orale contractée à la place de la négation complète (« je ne peux pas »).

2. Message réécrit :

Objet : Demande de report d'examen

Monsieur le Professeur,

J'ai l'honneur de vous informer que, pour des raisons de santé, il m'est malheureusement impossible de me présenter à l'examen prévu demain. Je vous serais reconnaissant de bien vouloir envisager un report de ma convocation, sous réserve de la présentation d'un justificatif médical.

Je vous prie de bien vouloir agréer, Monsieur le Professeur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Karim

3. Éléments corrigés :

- Linguistique : remplacement de la forme contractée par la négation complète ; emploi d'une syntaxe formelle.
- Socioculturelle : registre soutenu, formules d'adresse adaptées (Monsieur le Professeur), politesse ritualisée.
- Pragmatique : respect de la structure du courriel formel (objet, formule d'appel, corps du message, formule de clôture, signature).

Corrigé de l'activité-3

Proposition de réponse :

La compétence linguistique, bien qu'indispensable, ne constitue qu'une condition nécessaire mais non suffisante à la communication en langue étrangère. En effet, la maîtrise des règles grammaticales et du lexique d'une langue ne garantit pas automatiquement la capacité à interagir de manière appropriée dans des situations de communication réelles. Comme le souligne Philippe Blanchet, le savoir théorique sur la langue ne garantit aucunement la possibilité de communiquer.

Ainsi, un apprenant peut produire des phrases grammaticalement correctes tout en choisissant un registre inadapté à la situation : tutoyer un professeur ou employer des formules familières dans une lettre officielle constitue une défaillance de la compétence socioculturelle. De même, l'incapacité à identifier le genre d'un texte — poème, lettre administrative ou article de presse — relève d'une insuffisance de la compétence pragmatique et conduit à une production ou à une réception inadéquate du message.

C'est pourquoi la didactique du FLE vise à développer une compétence de communication globale, articulant maîtrise du code linguistique, savoir-faire socioculturaux, pragmatiques et stratégiques, seule garante d'une véritable autonomie communicative de l'apprenant.

Cours 3 : Le code oral et le code écrit

Plan du cours

Section	Intitulé
I	L'écrit : définition et caractéristiques
II	L'oral : définition et caractéristiques
III	Différences entre l'oral et l'écrit
IV	La transcription et le transcodage

Objectifs du cours

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

1	Définir le code écrit et le code oral et en identifier les supports et canaux respectifs.
2	Identifier et distinguer les caractéristiques propres à chaque code (support, temporalité, syntaxe, interaction, normes).
3	Analyser les différences essentielles entre l'oral et l'écrit à partir d'exemples concrets.
4	Comprendre l'articulation complémentaire des deux codes dans l'enseignement du FLE.
5	Distinguer la transcription du transcodage et appliquer ces deux opérations sur des énoncés oraux.

Contenu du cours

Introduction

Dans la communication, l'oral précède l'écrit : l'enfant parle dans sa langue maternelle avant de tracer ses premières lettres. De même, l'étranger qui foule un sol francophone se trouve immédiatement confronté à la langue orale. Le proverbe « les écrits restent,

les paroles s'envolent » résume avec justesse les particularités des deux codes. Quelles sont donc leurs caractéristiques respectives, notamment en classe de langue ?

I- L'écrit : définition et caractéristiques

1. Définition

L'écrit est un mot dérivé du verbe « écrire » (du latin scribere). Il désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe et de la production de textes remplissant différentes fonctions langagières.

J.-P. Cuq (2003 : 79) le définit, par opposition à l'oral, comme « Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé ».

Le canal de l'écrit est visuel et matériel : le lecteur reçoit le message par les yeux, en lisant des signes graphiques inscrits sur un support physique ou numérique. J.-P. Robert (2002 : 62) distingue l'écrit (le processus d'écriture) d'un écrit (le produit fini : article de presse, lettre, publicité, etc.).

2. Caractéristiques de l'écrit

Caractéristique	Description
Support	Graphique (papier ou numérique)
Temporalité	Stable, durable dans le temps
Interaction	Différée (pas de dialogue immédiat)
Syntaxe	Structurée, phrases complètes et bien organisées
Lexique	Plus élaboré, précis, parfois abstrait
Appuis non verbaux	Ponctuation, paragraphes, titres, typographie
Normes	Orthographe, grammaire, ponctuation

Fonctions principales :

- Mémoriser et transmettre l'information dans le temps.
- Structurer la pensée et organiser le discours.
- Permettre la lecture et la réflexion différée.

G. Vigner (2012) rappelle que le texte écrit repose sur deux principes fondamentaux : la cohérence et la cohésion. Il souligne que l'écrit en FLE est « déjà là » : apprendre à écrire en langue étrangère consiste à apprendre à écrire autrement, en s'appuyant sur des compétences acquises en langue maternelle.

II- L'oral : définition et caractéristiques

1. Définition

Du latin os, oris (« bouche »), l'oral désigne, par opposition à l'écrit, ce qui est transmis par la voix. S'exprimer oralement mobilise l'appareil phonatoire (larynx, appareil respiratoire, cavités de résonnance) et un code composé de phonèmes.

J.-P. Robert (2002 : 120) définit l'oral comme « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ».

Le canal de l'oral est auditif et sonore : le message passe par la voix et est reçu par l'oreille.

2. Caractéristiques de l'oral

Caractéristique	Description
Support	Phonique (sons, voix, audition)
Temporalité	Éphémère, instantané
Interaction	Immédiate (dialogue, réactions, gestes)
Syntaxe	Moins rigide, phrases souvent incomplètes ou reformulées
Lexique	Spontané, familier ou contextuel
Appuis non verbaux	Gestes, mimiques, regard, ton de la voix
Marques d'oralité	Hésitations (euh), répétitions, pauses, troncation (prof), verlan (meuf)

Fonctions principales :

- Communiquer directement avec autrui.
- Négocier le sens en situation.
- Exprimer les émotions et l'affectivité.

À la différence de l'écrit, l'oral se caractérise par son caractère éphémère : le locuteur ne peut ni vérifier ni modifier son discours comme à l'écrit. Trois catégories de facteurs propres à l'oral sont à distinguer : les traits prosodiques (intonation, liaisons, contractions), le jeu social (registres, accents, implicites culturels) et le corps (gestuelle, mimiques, proxémie).

III- Différences entre l'oral et l'écrit

Aspect	Code oral	Code écrit
Support	Sons / phonèmes	Lettres / graphèmes
Durée	Éphémère	Durable
Interaction	Directe, immédiate	Indirecte, différée
Grammaire	Souple, parfois elliptique	Rigoureuse, normée
Aide à la compréhension	Gestes, intonation, regard	Ponctuation, organisation du texte
Apprentissage	Naturel, spontané	Long, scolaire

Malgré leurs différences, les deux codes sont complémentaires. L'oral précède l'écrit dans le développement de la langue chez l'enfant. Dans l'enseignement, il est essentiel d'articuler les deux codes pour améliorer la compétence langagière : lire à voix haute, rédiger à partir d'un dialogue, enregistrer un texte lu, etc.

IV- La transcription et le transcodage

1. La transcription

Transcrire, c'est reproduire fidèlement un message oral sous forme écrite, en conservant le contenu exact et les particularités de l'oral (hésitations, pauses, élisions, tics de langage). C'est un passage de l'oral vers l'écrit sans transformation du contenu.

Exemple :

Oral : « euh… ben moi j'sais pas trop, j'crois qu'il va pleuvoir hein »

Transcription : Euh… ben moi je ne sais pas trop, je crois qu'il va pleuvoir, hein.

Les marques de l'oral sont conservées (euh, ben, hein, élisions).

2. Le transcodage

Transcoder, c'est changer de code en adaptant le message d'un registre oral vers un registre écrit correct. On supprime les marques orales (hésitations, contractions, tics de langage) et on adapte le style aux exigences de l'écrit.

Exemple :

Oral : « J'sais pas, j'crois qu'il va pleuvoir hein. »

Transcodage : Je ne sais pas, je crois qu'il va pleuvoir.

Contrairement à la transcription, le transcodage transforme le message pour le rendre conforme aux normes de l'écrit.

Conclusion

L'oral et l'écrit constituent deux codes distincts mais complémentaires, chacun doté de caractéristiques propres qui en font un objet d'enseignement spécifique. Si l'oral repose sur l'immédiateté, l'éphémère et la richesse des éléments prosodiques et corporels, l'écrit se distingue par sa durabilité, sa rigueur normative et la complexité de ses processus de production. En didactique du FLE, il est fondamental de ne pas opposer ces deux codes mais d'apprendre à les articuler, car la maîtrise de l'un renforce l'autre. La distinction entre transcription et transcodage illustre précisément cette articulation : elle rappelle que passer de l'oral à l'écrit n'est pas un simple acte de copie, mais une véritable compétence de transformation qui exige la maîtrise simultanée des deux registres.

TD du cours 03

Activité 1 – Identification des caractéristiques des deux codes

Lisez les énoncés suivants. Pour chacun, indiquez s'il relève du code oral (O) ou du code écrit (É), et justifiez votre réponse en vous appuyant sur une caractéristique étudiée en cours.

N°	Énoncé	O ou É	Justification
1	« Ouais, j'sais pas moi, je crois que… enfin c'est pas grave hein. »		
2	Un article de journal organisé en colonnes avec un titre en gras et une date.		
3	Un professeur baisse la voix et ralentit son débit pour souligner un point important.		
4	« Monsieur le Directeur, j'ai l'honneur de porter à votre connaissance… »		
5	Un énoncé dont la ponctuation est absente et qui contient des répétitions et des pauses.		

Activité 2 – Transcription et transcodage

Voici deux énoncés produits à l'oral. Pour chacun, effectuez les deux opérations suivantes :

- A) Transcrivez fidèlement l'énoncé (en conservant toutes les marques de l'oral).
- B) Transcodez l'énoncé (en l'adaptant aux normes du code écrit).

Énoncé 1 (oral) :

« Bon… euh… hier j'suis allé au marché, j'ai acheté des trucs, enfin des légumes quoi, mais y'avait trop de monde hein, c'était chaud. »

Énoncé 2 (oral) :

« Je… je crois que c'est important de… de travailler l'oral en classe, parce que euh… ben les élèves ils savent pas vraiment comment parler correctement vous voyez. »

Répondez ensuite à la question suivante :

- Quelle est la différence essentielle entre la transcription et le transcodage ? Formulez votre réponse en deux ou trois phrases.

Activité 3 – Production écrite comparative

En vous appuyant sur le cours, rédigez un texte structuré de 12 à 15 lignes dans lequel vous présenterez les principales différences entre le code oral et le code écrit, tout en montrant leur complémentarité dans l'enseignement du FLE. Vous illustrerez votre propos par des exemples concrets.

Critères d'évaluation :

- Structuration claire du texte (introduction, développement, conclusion).
- Utilisation correcte de la terminologie du cours (canal, support, phonème, graphème, prosodique, différé, etc.).
- Présence d'exemples précis illustrant chaque point.
- Correction linguistique (grammaire, orthographe, syntaxe).

Corrigés des activités du TD

Corrigé de l'activité -1

N°	Code	Justification
1	Code oral	Présence de marques d'oralité : élision (j'sais pas), hésitation (je crois que…), tic de langage (hein), syntaxe incomplète et reformulation. Lexique familier (ouais).
2	Code écrit	Support graphique organisé typographiquement (colonnes, titres en gras, date). Mise en page propre au genre de la presse écrite.
3	Code oral	Recours aux traits prosodiques : variation du débit et de la hauteur de la voix pour produire un effet de sens. Ces éléments sont constitutifs de l'oral.
4	Code écrit	Registre soutenu, formule d'appel codifiée, syntaxe rigoureuse et normée. Relève du genre épistolaire administratif (code écrit formel).
5	Code oral (retranscrit)	Absence de ponctuation, répétitions et pauses sont des marques de l'oral. Si cet énoncé apparaît à l'écrit, il s'agit d'une transcription fidèle d'un discours oral.

Corrigé de l'activité -2

Énoncé 1

A) Transcription :

Bon… euh… hier j'suis allé au marché, j'ai acheté des trucs, enfin des légumes quoi, mais y'avait trop de monde hein, c'était chaud.

(On conserve : bon…, euh…, j'suis, des trucs, enfin…quoi, y'avait, hein, c'était chaud — toutes les marques d'oralité sont maintenues.)

B) Transcodage :

Hier, je suis allé au marché. J'ai acheté des légumes, mais il y avait beaucoup de monde.

(On supprime : bon, euh, des trucs, enfin…quoi, y'avait, hein, c'était chaud. On normalise la syntaxe et le lexique.)

Énoncé 2

A) Transcription :

Je… je crois que c'est important de… de travailler l'oral en classe, parce que euh… ben les élèves ils savent pas vraiment comment parler correctement vous voyez.

(On conserve : répétitions (je… je, de… de), hésitations (euh…, ben), double sujet (les élèves ils), élision (savent pas), tic de langage (vous voyez).)

B) Transcodage :

Il me semble qu'il est important de travailler l'oral en classe, car les élèves ne savent pas toujours s'exprimer correctement.

(On supprime toutes les marques orales, on restructure la syntaxe et on adopte un registre neutre.)

Différence essentielle entre transcription et transcodage :

La transcription est une reproduction fidèle d'un énoncé oral, dans laquelle toutes les marques de l'oral sont conservées. Le transcodage, en revanche, est une transformation du message : on passe du registre oral au registre écrit en supprimant les hésitations, les contractions et les tics de langage, et en restructurant la syntaxe selon les normes de l'écrit. La transcription copie ; le transcodage adapte.

Corrigé de l'activité- 3

Proposition de réponse :

L'oral et l'écrit constituent deux codes linguistiques distincts, chacun disposant de caractéristiques propres qui en font un objet d'enseignement spécifique en didactique du FLE. Leur opposition repose sur plusieurs dimensions fondamentales.

D'une part, les codes diffèrent par leur support et leur canal : l'oral repose sur des phonèmes transmis par voie sonore et reçus par l'oreille, tandis que l'écrit repose sur des graphèmes transmis par un support visuel (papier ou numérique). Du point de vue temporel, l'oral est éphémère — la parole s'envole — alors que l'écrit est durable. Sur le plan syntaxique, l'oral tolère les ellipses, les reformulations et les répétitions (« j'sais pas, c'est… enfin voilà »), tandis que l'écrit exige une syntaxe rigoureuse et normée. L'oral s'appuie sur des éléments prosodiques (intonation, rythme, gestes, mimiques), alors que l'écrit les convertit en signes typographiques (ponctuation, paragraphes, italiques).

D'autre part, malgré ces différences, oral et écrit sont complémentaires. L'oral précède l'écrit dans l'acquisition de la langue, mais l'écrit fixe et organise la langue. En classe de FLE, articuler les deux codes est indispensable : lire à voix haute développe les relations grapho-phonologiques, rédiger à partir d'un dialogue favorise le transfert de compétences orales vers l'écrit. Cette complémentarité est au cœur de la didactique du FLE, qui vise à développer chez l'apprenant une compétence langagière globale, maîtrisant aussi bien la production orale que la production écrite.

Indicateurs de réussite :

- Présence d'une introduction situant les deux codes et d'une conclusion sur leur complémentarité.
- Utilisation des termes : phonème, graphème, canal, support, prosodique, éphémère, durable, différé.
- Au moins deux exemples concrets (un de l'oral, un de l'écrit).
- Structuration en paragraphes distincts (différences / complémentarité).
- Absence d'erreurs grammaticales et orthographiques majeures.

Cours 04 : La Lecture

Plan du cours

Section	Intitulé
Introduction	Introduction
1	Le passage de l'écrit à l'oral : le décodage
2	Le passage de l'oral à l'écrit : l'encodage
3	Définition de la lecture
4	Qu'est-ce que lire ?
5	Les stratégies de lecture d'après F. Cicurel
6	Les compétences visées en lecture-compréhension

Objectifs du cours

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

1	Distinguer les deux processus fondamentaux de la relation oral/écrit : le décodage (graphème → phonème) et l'encodage (phonème → graphème).
2	Définir la lecture dans ses dimensions historiques, étymologiques et didactiques, en s'appuyant notamment sur les travaux de Giasson (2005).
3	Identifier les cinq stratégies de lecture décrites par F. Cicurel : studieuse, balayage, sélection, action et oralisée.
4	Nommer et caractériser les cinq compétences visées en lecture-compréhension : linguistiques, pragmatiques, logiques, culturelles et métacognitives.
5	Appliquer les opérations fondamentales de lecture : anticiper, identifier et vérifier le sens d'un texte écrit.
6	Adopter une posture de lecteur actif et développer une réflexion métacognitive sur ses propres stratégies de lecture et d'écriture.

Contenu du cours

Introduction

La didactique du français langue étrangère ainsi que les travaux en sciences du langage traitent l'oral et l'écrit comme des champs séparés. Cette attitude est justifiée par les différences dans les conditions de production d'émission et de réception des différents types de discours.

Cela n'exclut nullement la complémentarité entre le code oral et le code écrit. Dans la pratique, il existe deux sortes de signes, le phonème et le graphème dont la correspondance est assurée par l'écriture et la lecture, autrement dit, le passage du phonème vers le graphème relève de l'écriture : écrire consiste à transformer des sons (phonèmes) en signes graphiques (graphèmes). Par ailleurs, le passage du graphème vers le phonème relève de la lecture : lire consiste à transformer des signes écrits (graphèmes) en sons et formes orales (phonèmes).

Activité	Processus	Formule
Lire	décoder	graphème → phonème (Décoder est l'acte fondamental de la lecture)
Écrire	encoder	phonème → graphème (Encoder est l'acte fondamental de l'écriture)

I- Le passage de l'écrit à l'oral : le décodage

Décoder, c'est transformer les graphèmes en phonèmes afin d'accéder au mot. Le déchiffrage constitue la première étape de ce décodage : il s'agit d'identifier les unités graphiques et de leur attribuer la valeur sonore adéquate. Même en lecture silencieuse, ce mécanisme active des représentations phonologiques internes. Le décodage en lecture fait référence à la capacité à analyser et à reconnaître les mots écrits. C'est une étape essentielle dans le processus de lecture, car elle permet à la personne de convertir les symboles écrits (lettres ou groupes de lettres) en sons et de comprendre le sens des mots.

Exemple : décodage du mot « chocolat »

– Déchiffrage graphique : le lecteur identifie les unités orthographiques constituant le mot, soit les graphèmes ch – o – co – la – t.

– Décodage phonologique : chaque graphème est converti en son correspondant, permettant de reconstruire la chaîne phonologique → /ʃ/ – /o/ – /ko/ – /la/ – (la lettre finale « t » étant muette).

– Assemblage phonémique : les phonèmes sont combinés pour former la prononciation complète du mot → /ʃo.ko.la/.

– Accès au sens lexical : la prononciation interne permet au lecteur de reconnaître et d'accéder au sens du mot, complétant ainsi le processus de lecture.

Ainsi, la conversion graphème → phonème constitue une étape fondamentale dans la lecture, assurant à la fois l'identification correcte du mot et l'accès à sa signification. Le déchiffrage joue un rôle clé dans l'accès autonome à la langue écrite. Une maîtrise solide de ce processus permet : de lire des mots nouveaux ; d'automatiser la reconnaissance des mots ; de libérer les ressources cognitives pour la compréhension ; d'améliorer également l'orthographe en renforçant les liens phonèmes-graphèmes.

1.1 Étapes clés de l'apprentissage du déchiffrage

– Association graphèmes-phonèmes : l'enfant apprend à associer chaque lettre ou groupe de lettres à son correspondant, en privilégiant les correspondances les plus fréquentes et régulières.

– Lecture de syllabes : il combine ensuite les sons pour former des syllabes, unités de base pour lire des mots. Cette étape est fondamentale car la lecture de syllabes devient de plus en plus fluide avec la pratique.

– Lecture de mots : une fois les syllabes maîtrisées, l'enfant les assemble pour lire des mots, puis des phrases simples.

– Compréhension du sens : le déchiffrage doit toujours être associé à la compréhension. L'enfant doit pouvoir expliquer le sens du mot ou de la phrase qu'il lit.

II- Le passage de l'oral à l'écrit : l'encodage

Encoder, c'est l'opération inverse : le lecteur-scripteur part des phonèmes pour sélectionner les graphèmes correspondants. C'est ainsi que s'élabore l'écriture des mots. Ce mécanisme permet de transcrire correctement les mots à l'écrit en respectant la correspondance phonème → graphème, garantissant à la fois la lisibilité et la conformité orthographique.

Exemple : encodage du mot « chocolat »

– Analyse phonologique : le scripteur identifie les phonèmes constituant le mot → /ʃ/ – /o/ – /ko/ – /la/.

– Correspondance phonème → graphème : pour chaque phonème, le scripteur sélectionne le graphème approprié → /ʃ/ → ch ; /o/ → o ; /ko/ → co ; /la/ → la.

– Assemblage orthographique : les graphèmes sont combinés pour former la séquence écrite → chocolat.

– Production orthographique : le mot est correctement écrit et identifiable à la lecture, permettant l'accès au sens.

L'encodage illustre comment la représentation phonologique interne est systématiquement convertie en représentation graphique, processus fondamental dans l'acquisition de l'écriture.

III- Définition de la lecture

La lecture constitue un dispositif central dans l'articulation entre l'oral et l'écrit, elle permet de transformer un énoncé graphique en message oral, que ce soit par la lecture à voix haute ou la lecture silencieuse. Ce passage du code écrit au code oral favorise l'acquisition des correspondances grapho-phonémiques, indispensables à la maîtrise de la langue. Par ailleurs, la lecture expose l'apprenant à des modèles linguistiques variés — lexique, syntaxe, organisation textuelle — qui enrichissent directement sa production orale.

Étymologiquement, le mot lecture vient du latin médiéval lectura, issu du latin classique legere « lire » et désigne soit l'acte de lire (« la lecture à haute voix »), soit l'ouvrage lu (« avoir de bonnes lectures »).

D'un point de vue didactique, lire c'est s'approprier le sens d'un message. Pour cela, le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques et d'un savoir-faire constitué de stratégies permettant la réalisation des trois opérations fondamentales : anticiper, identifier, vérifier.

Jocelyne Giasson (2005 : 6) définit la lecture comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication. Les théories traditionnelles jusqu'au XIXe siècle désignaient la lecture comme un acte de déchiffrage et de décodage. Les théories modernes avaient changé cette considération : lire c'est une activité perceptive aboutissant à la production de sens.

IV- Qu'est-ce que lire ?

4.1. Activer des processus cognitifs complexes

L'acte de lire est un processus intellectuel complexe qui met en jeu de multiples compétences et vise la compréhension d'un texte écrit. Parmi les activités sollicitées par la lecture : l'identification des mots, qui consiste à reconnaître un mot à partir de ses caractéristiques graphiques et à établir la correspondance entre la forme écrite, la forme orale et une signification stockée dans le lexique interne du lecteur.

4.2. Se créer un horizon d'attente

Tout lecteur, face à un texte, se définit un horizon d'attente : avant même de lire, il anticipe sur le contenu du texte à partir du titre, des indications éditoriales, de la quatrième de couverture ou de l'illustration. Plus le lecteur est expert, plus son horizon d'attente est proche du contenu réel du texte.

4.3. Construire et faire du sens à partir de l'écrit

Ce principe est à la base de toute lecture, c'est là que se situe l'activité du lecteur, car la lecture est une attente, et donc une anticipation. La compréhension du sens d'un texte se fait par des allers-retours constants entre anticipation sur la suite immédiate du texte et prise d'indices. E. Charmeux considère la compréhension d'un texte comme un acte d'élaboration et de construction de plusieurs niveaux de signification : lire est un acte de production, c'est apporter une signification à, non tirer une signification de.

4.4. Lire est un acte de communication

La conception actuelle de la lecture en fait une activité de communication entre l'auteur et son lecteur par l'intermédiaire du texte. Il en résulte que le sens du texte est co-construit par l'auteur et le lecteur : il s'agit d'une coopération interprétative. Dans un cadre scolaire ou universitaire, lire est également une activité de communication entre lecteurs : le texte littéraire, de par sa polysémie, suscite le partage et la confrontation des interprétations.

V- Les stratégies de lecture d'après F. Cicurel

Parler de stratégies de lecture, c'est désigner la manière dont on lit un texte.

5.1. Une lecture studieuse

C'est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur dégage un maximum d'informations. Cette lecture est souvent réalisée en prenant des notes.

5.2. Une lecture balayage

Intervient quand le lecteur veut prendre connaissance du texte de façon globale : il ne veut pas connaître le détail mais plutôt saisir le plus important. C'est l'exemple du parcours des yeux sur la page d'un journal. Cette lecture est le travail d'un lecteur exercé car elle nécessite des stratégies d'élimination.

5.3. Une lecture de sélection

Se réalise lorsqu'il y a nécessité d'une recherche bien précise : trouver un numéro de téléphone dans un annuaire, une définition dans un dictionnaire. Le lecteur sait ce qu'il souhaite trouver.

5.4. Une lecture-action

Est celle que choisit le lecteur occupé à accomplir une action à partir d'un texte contenant des consignes : l'exemple d'une recette de cuisine ou d'un mode d'emploi. Cette lecture se caractérise par un va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser.

5.5. Une lecture oralisée

Consiste à lire un texte à voix haute. Elle peut avoir deux formes : soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes (lecture d'une histoire racontée à un enfant) ; soit le lecteur jette un regard de temps à autre sur son texte écrit comme aide-mémoire (cours, conférence, discours politique).

VI- Les compétences visées en lecture-compréhension

Les principales compétences à mettre en jeu en lecture-écriture sont les suivantes:

6.1. Les compétences linguistiques

Renvoient à la maîtrise de plusieurs domaines : la maîtrise du code oral, du code écrit et des correspondances entre les deux codes ; la maîtrise d'un capital de mots, du point de vue du sens et de la forme orthographique ; la maîtrise des règles syntaxiques et de la grammaire textuelle.

6.2. Les compétences pragmatiques

Concernent la maîtrise des différents registres de langue et la capacité à prendre en compte la situation de communication et d'énonciation en jeu dans le texte lu ou écrit. Il s'agit de maîtriser les types de textes, de genres, de discours.

6.3. Les compétences logiques

Ce sont les compétences de raisonnement qui ne sont pas spécifiques de la lecture ou de l'écriture : émettre des hypothèses et les vérifier, induire et déduire, analyser, comparer et trier.

6.4. Les compétences culturelles

Renvoient à la culture générale — mobiliser ses connaissances sur le monde pour comprendre ou écrire — et à la culture de l'écrit : connaître les fonctions et le rôle de l'écrit.

6.5. Les compétences métacognitives

Comprennent la capacité à réfléchir sur son activité et ses stratégies de lecteur ou de scripteur afin de les réguler au mieux, de les expliciter et de les justifier. Ces compétences sont sollicitées par l'enseignant lors du questionnement du texte.

Conclusion

Ce cours nous a permis d'explorer la lecture dans toute sa complexité, en la situant au carrefour de l'oral et de l'écrit. Loin d'être un simple acte de déchiffrage mécanique, lire est un processus cognitif actif qui mobilise simultanément des compétences perceptives, linguistiques, logiques et culturelles.

L'étude des deux processus fondamentaux — le décodage (écrit vers oral) et l'encodage (oral vers écrit) — a mis en évidence l'interdépendance étroite entre la lecture et l'écriture. Maîtriser les correspondances graphèmes-phonèmes est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour accéder au sens : le lecteur doit aussi construire des représentations mentales, mobiliser ses connaissances antérieures et développer des stratégies adaptées au type de texte et à la situation de lecture.

Les stratégies de lecture identifiées par F. Cicurel et les cinq catégories de compétences visées en lecture-écriture soulignent que l'enseignement de la lecture ne saurait se réduire à un entraînement technique, mais doit viser le développement d'un lecteur autonome, réflexif et critique.

En définitive, la lecture est un acte de communication à part entière : elle implique une coopération interprétative entre l'auteur et son lecteur, faisant du sens un objet co-construit et non simplement transmis. Cette conception moderne, issue notamment des travaux de Giasson (2005), oriente profondément les pratiques didactiques actuelles en faveur d'un enseignement interactif, contextualisé et centré sur la construction du sens.

TD 04 : Activités

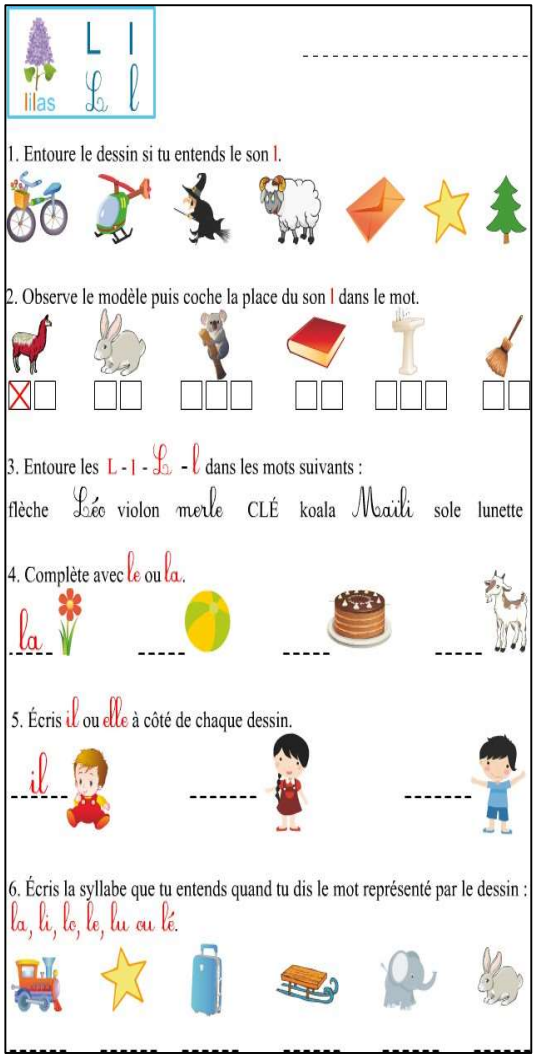
Activité 01

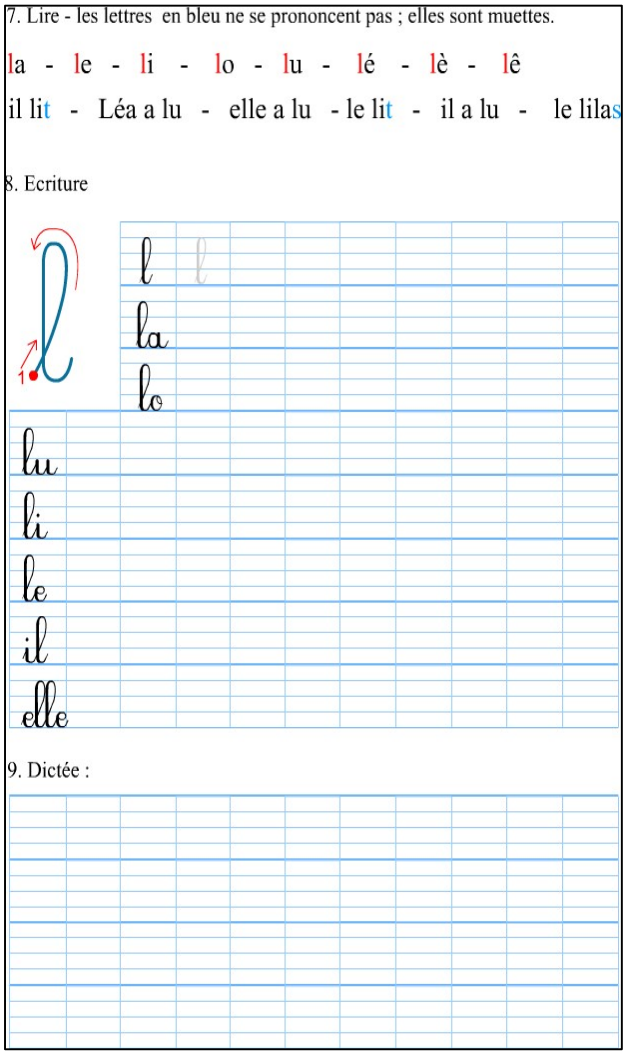
Soit les activités ci-après pour le son « l » :

1. Quels sont les exercices qui relèvent du déchiffrage, du décodage et de l'encodage ? Justifiez votre réponse.

2. Formulez une fiche pédagogique à partir de ces exercices.

3. À votre tour, créez une fiche pédagogique par rapport à un son de votre choix à l'aide des logiciels : Teachy IA, Quiz Wizard et le Générateur d'images IA dans Microsoft 365 Copilot.





Activité 02

Lisez le tableau récapitulatif des types de lecture ci-dessous, puis répondez à la question qui suit.

Tableau récapitulatif des types de lecture

Types de lecture	Objectifs	Techniques
Lecture globale	– Comprendre les paramètres de la situation de communication – Identifier l'intention de l'auteur – Reconnaître la structure du texte – Saisir le sens général du texte	**Survol (skimming) :** – Repérage d'indices permettant de construire des hypothèses sur le sens – Repérage d'éléments paratextuels pour définir la situation de communication
Lecture sélective	– Comprendre des informations spécifiques selon : • des besoins immédiats • une lecture ultérieure d'approfondissement	**Balayages successifs (scanning) :** – Repérage d'indices pertinents pour l'information recherchée – Relectures partielles
Lecture linéaire	– Comprendre le sens littéral, les connotations, les implicites – Lecture autonome (plaisir ou besoin professionnel) – Dramatisation	– Lecture intégrale exhaustive : lecture détaillée et lente – Relectures partielles lentes et attentives par ensembles cohérents – Lecture à haute voix

Pour chaque type de lecture, indiquez lesquels des documents authentiques listés ci-dessous vous pourriez proposer à vos apprenants. Justifiez votre choix.

Types de documents authentiques :

1. Textes littéraires	8. Horoscopes

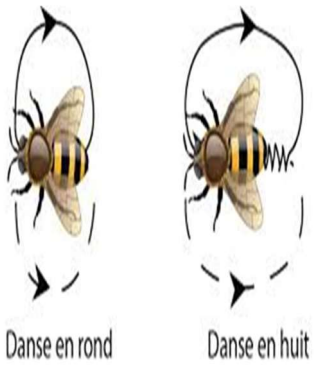
2. Articles de presse	9. Courriel
3. Textes spécialisés	10. Petites annonces
4. Lettres personnelles	11. Modes d'emploi
5. Lettres formelles	12. Dépliants touristiques
6. Billets de train	13. Plans de ville
7. Tracts	14. Recettes de cuisine

Activité 03: Identifiez les différentes compétences de lecture /compréhension à partir des deux extraits

Extrait 01

La danse des abeilles

Il paraît incroyable qu'un insecte puisse mesurer l'angle entre la direction de la source du nectar et celle du soleil, puis l'indique dans l'obscurité à ses suivantes par l'axe de sa dance en huit sur les rayons de la ruche, enfin la transpose avec l'angle formé avec la verticale.
Aujourd'hui, on sait que c'est encore plus surprenant, car l'abeille donne aussi l'odeur de la fleur et sa distance par la fréquence de frétillement de son abdomen. De surcroît, si la danse dure longtemps, l'abeille corrige au fur et à mesure l'angle en tenant compte du mouvement du soleil.



https://fr.wikipedia.org/wiki/Danse_des_abeilles?utm_source=chatgpt.com

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Extrait 02



Jeanne, ayant fini ses malles, s'approcha de la fenêtre, mais la pluie ne cessait pas.

L'averse, toute la nuit, avait sonné contre les carreaux et les toits. Le ciel est chargé d'eau semblait crevé, se vidant sur la terre, la délayant en bouillie, la fondant comme du sucre. Des rafales passaient pleine d'une chaleur lourde, le ronflement des ruisseaux débordés emplissait les rues désertes où les maisons, comme des éponges, buvaient l'humidité qui pénétrait au-dedans et faisait suer les murs de la cave au grenier.

Jeanne, sorti la veille du couvent, libre enfin pour toujours, prête à saisir tous les bonheurs de la vie dont elle rêvait depuis si longtemps, craignait que son père hésitât à partir si le temps ne s'éclaircissait pas ; et pour la centième fois depuis le matin elle interrogeait l'horizon.

D'après Guy de Maupassant *Une vie* (p 1883)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Correction du TD 04

Corrigé de l'activité 01

1. Classification des exercices

Pour le son « l », les exercices proposés peuvent se répartir selon les trois processus fondamentaux étudiés en cours :

Exercice	Processus	Justification
Associer la lettre « l » à son son /l/	Déchiffrage	Identification de l'unité graphique et attribution de sa valeur sonore.
Lire un mot contenant « l » (ex. : lune, soleil)	Décodage	Conversion du graphème en phonème à l'intérieur d'un mot pour accéder au sens lexical.
Écrire sous dictée un mot avec « l »	Encodage	Transformation du phonème /l/ entendu en graphème « l » écrit : phonème → graphème.
Compléter un mot lacunaire : _une, so_eil	Décodage / Encodage	L'apprenant doit identifier le phonème manquant (décodage) et le transcrire (encodage).

2. Fiche pédagogique — Le son « l »

Niveau	1ère année primaire (cycle d'éveil)
Durée	45 minutes
Objectif général	Maîtriser la correspondance graphème « l » / phonème /l/
Objectifs spécifiques	– Déchiffrer : reconnaître et prononcer le son /l/ – Décoder : lire des mots contenant « l » – Encoder : écrire sous dictée des mots avec « l »
Matériel	Images (lune, lapin, soleil, ballon), ardoises, tableau
Déroulement	Phase 1 – Déchiffrage (10 min) : l'enseignant présente la lettre « l », fait entendre le son /l/, les apprenants l'imitent et associent la lettre à des images. Phase 2 – Décodage (15 min) : lecture de syllabes puis de mots contenant « l » (la, li, lu → lune, lapin, soleil). Phase 3 – Encodage (15 min) : dictée de syllabes et de mots ; les apprenants écrivent sur ardoise. Phase 4 – Évaluation (5 min) : compléter des mots lacunaires : _une, bal_on, so_eil.
Évaluation	Observation directe + exercice de mots à trous. Critère de réussite : 7 mots corrects sur 10.

3. Création de fiche avec outils numériques

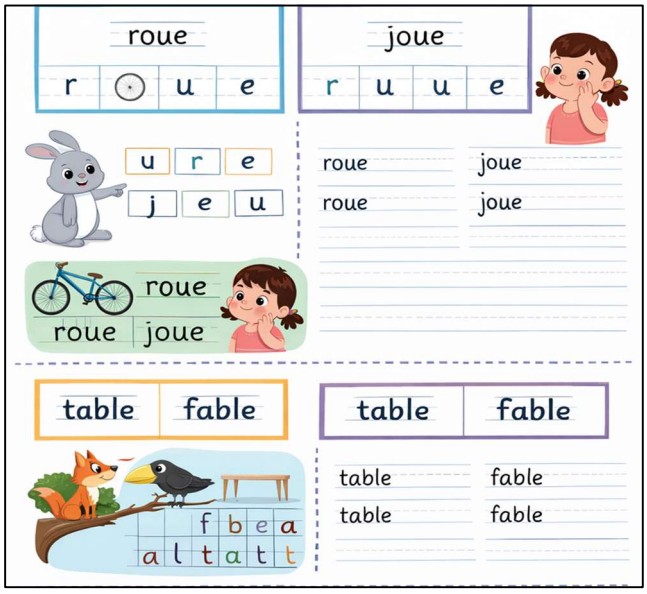
Pour l'activité 3, l'enseignant choisit un son (ex. : « r » /ʁ/) et mobilise les outils suivants :

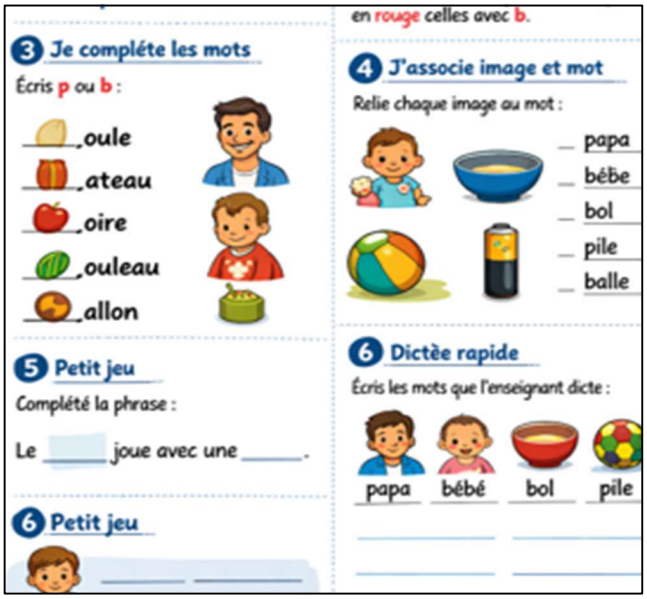
– Teachy IA : génère automatiquement des exercices variés (QCM, phrases lacunaires, association image-mot) adaptés au niveau cible.

– Quiz Wizard : permet de créer des quiz interactifs pour évaluer la reconnaissance auditive et graphique du son.

– Générateur d'images IA (Microsoft 365 Copilot) : produit des illustrations contextualisées (ex. : une rose, un renard, une rue) pour enrichir la phase de déchiffrage et rendre la fiche visuellement motivante.

Ces outils permettent une différenciation pédagogique et une personnalisation rapide des supports selon les besoins des apprenants.





Correction de l'activité 02

À partir du tableau récapitulatif des types de lecture, voici les documents authentiques appropriés pour chaque type, avec justification :

Type de lecture	Documents authentiques appropriés (numéros)
Lecture globale	2. Articles de presse – 7. Tracts – 8. Horoscopes – 12. Dépliants touristiques – 13. Plans de ville *Justification : ces documents se lisent d'abord en survol (skimming) pour saisir le sujet, l'intention et la structure générale avant toute lecture approfondie.*
Lecture sélective	6. Billets de train – 9. Courriel – 10. Petites annonces – 11. Modes d'emploi – 14. Recettes de cuisine *Justification : le lecteur cherche une information précise (horaire, instruction, prix) par balayage (scanning) sans lire l'intégralité du document.*
Lecture linéaire	1. Textes littéraires – 3. Textes spécialisés – 4. Lettres personnelles – 5. Lettres formelles *Justification : ces documents exigent une lecture intégrale, détaillée et attentive pour comprendre le sens littéral, les implicites et les nuances stylistiques ou argumentatives.*

Note : certains documents (ex. : articles de presse, lettres formelles) peuvent faire l'objet de plusieurs types de lecture selon l'objectif pédagogique visé. Un article peut d'abord être survolé (lecture globale) puis lu de façon sélective pour extraire des données précises, et enfin analysé linéairement pour en étudier l'argumentation.

Corrigé de l'activité 3

Extrait 01 – La danse des abeilles

Ce texte est un article encyclopédique à visée explicative. Sa lecture mobilise principalement les compétences suivantes :

Compétence	Indice(s) textuel(s)	Justification didactique
Compétences linguistiques	*« De surcroît », « par la fréquence de frétillement de son abdomen »*	Le lecteur doit maîtriser le lexique scientifique (abdomen, fréquence, frétillement) et les connecteurs logiques (de surcroît, enfin) pour construire la progression informationnelle du texte.
Compétences pragmatiques	*« Il paraît incroyable que… », « Aujourd'hui, on sait que… »*	Le lecteur identifie la visée du texte (informer, expliquer un phénomène naturel) et reconnaît le genre encyclopédique : énonciateur neutre, présent de vérité générale, progression thématique linéaire.
Compétence logique	*« la transpose avec l'angle formé avec la verticale »*	Le lecteur doit inférer le mécanisme de communication par la danse, non expliqué explicitement. Il doit raisonner sur la relation entre l'angle de la danse et la position du soleil, information implicite.
Compétences métacognitives	*Ensemble du texte*	Devant la densité conceptuelle du texte, le lecteur averti identifie ses zones de non-compréhension (ex. : « transpose avec l'angle formé avec la verticale ») et ajuste ses stratégies : relectures, recours au contexte, reformulation mentale.

Extrait 02 – Maupassant, Une Vie

Ce texte est un extrait de roman réaliste du XIXe siècle. Sa lecture mobilise les compétences suivantes :

Compétence	Indice(s) textuel(s)	Justification didactique
Compétences linguistiques	*« la délayant en bouillie, la fondant comme du sucre », anaphores (« la »)*	Le lecteur doit identifier les reprises anaphoriques (« la » = la terre), les figures de style (comparaisons), ainsi que les temps verbaux (imparfait de durée, plus-que-parfait d'antériorité) qui structurent la temporalité du récit.
Compétences pragmatiques	*« Jeanne, sortie la veille du couvent, libre enfin pour toujours… »*	Le lecteur reconnaît le genre narratif (roman réaliste), l'instance narratrice (narrateur extradiégétique à focalisation interne sur Jeanne), et la visée du passage : exposer le contexte et l'état intérieur d'un personnage.
Compétence logique	*« craignait que son père hésitât à partir »*	Le lecteur doit inférer le projet de départ (non mentionné explicitement), les attentes de Jeanne vis-à-vis de ce voyage,

		et la tension dramatique que la pluie fait peser sur ses espoirs. Ces inférences relient l'état météorologique à l'état psychologique du personnage.
Compétences culturelles et référentielles	*« sortie du couvent », « ayant fini ses malles »*	La compréhension exige de connaître le rôle des couvents dans l'éducation des jeunes femmes bourgeoises au XIXe siècle en France, ainsi que les codes sociaux de l'époque. Pour un apprenant arabophone, l'éducation religieuse en couvent constitue un référent culturel à distance de son propre univers.
Compétences métacognitives	*Ensemble du passage*	Le lecteur régule sa compréhension face à la densité stylistique du texte littéraire (hyperboles, comparaisons filées). Il verbalise ses hypothèses sur les sentiments de Jeanne et les confirme ou les réajuste au fil de la lecture.

Synthèse comparative
Les deux extraits mobilisent les cinq compétences de lecture-compréhension, mais avec des dominantes différentes. Le texte encyclopédique sollicite davantage les **compétences linguistiques et inférentielles** (densité lexicale scientifique, raisonnement logique). Le texte littéraire, quant à lui, fait appel plus fortement aux **compétences pragmatiques et culturelles** (reconnaissance du genre romanesque, référents historico-culturels du XIXe siècle). Dans les deux cas, les **compétences métacognitives** sont essentielles pour que le lecteur pilote activement sa compréhension.

Cours 5 : La lecture – processus, étapes et stratégies mobilisées

Plan du cours

Section	Intitulé
I	Les étapes de l'apprentissage de la lecture
II	La compréhension en lecture
III	Les stratégies mobilisées en lecture et en lecture-compréhension

Objectifs du cours

N°	Objectif
1	Distinguer les trois stades d'identification des mots en lecture (idéographique, logographique, orthographique).
2	Identifier les quatre niveaux de compréhension en lecture : prélèvement d'indices, repérage spatio-temporel, inférences et interprétation.
3	Analyser les difficultés liées à la compréhension de l'écrit en FLE : obstacles linguistiques, textuels, cognitifs et culturels.
4	Établir le lien entre les difficultés de compréhension et les compétences de lecture-compréhension visées.
5	Définir la notion de stratégie de lecture et distinguer stratégies de bas niveau et de haut niveau.
6	Proposer des remédiations didactiques adaptées aux difficultés identifiées chez les apprenants arabophones.

Introduction

La lecture est une activité langagière complexe qui ne se réduit pas au simple déchiffrement de signes graphiques. Moirand (1982 : 122) rappelle que : *« Produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre l'oral. »*

Cette définition souligne que lire est avant tout un acte de communication supposant un lecteur, un texte et un contexte. Dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), la maîtrise de la lecture-compréhension constitue un enjeu pédagogique majeur, d'autant plus pour les apprenants arabophones dont le système graphique et les conventions textuelles diffèrent sensiblement de ceux du français (Dabène, 1991 ; Jaffré, 1991).

I. Les étapes de l'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture est un processus progressif qui s'organise autour de deux grands axes complémentaires : l'identification des mots et la compréhension. Selon Giasson (1990 : 15), la compréhension en lecture est : *« le résultat de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte. »*

Sans identification efficace des mots, la compréhension est entravée ; sans compréhension, la lecture reste un simple décodage formel (Fayol, 1992).

1. L'identification des mots

1.1. Le stade idéographique

Au stade idéographique, l'enfant perçoit le mot comme une sorte de dessin symbolisant l'objet désigné. La reconnaissance du mot passe par le repérage de caractéristiques visuelles et par la recherche d'une ressemblance avec la réalité représentée. Fijalkow illustre ce stade en évoquant l'exemple d'un enfant qui, confronté aux mots « train » et « locomotive », choisit le mot « locomotive » pour désigner un train parce que c'est un grand mot — et que le train est grand aussi (Fijalkow, 1993 : 47).

1.2. Le stade logographique

L'enfant prend conscience que le mot écrit correspond à un mot oral et que l'écrit est une transcription de la langue orale ; il cherche donc à prononcer le mot ou le texte. Frith (1985) décrit ce stade comme une reconnaissance « globale et approximative » du mot, sans analyse systématique de ses composantes graphiques. Il lui manque encore la découverte des unités fondamentales de la langue : les phonèmes et les graphèmes. Il lui manque encore la découverte des unités fondamentales de la langue : les phonèmes et les graphèmes.

1.3. Le stade orthographique

La découverte des unités du code (phonème et graphème) et des correspondances graphèmes-phonèmes permet à l'enfant de se représenter le mot comme une combinaison ordonnée de signes. Comme le précise Jaffré (1991 : 37) : *« Le but essentiel de l'écriture est non pas de noter l'oral mais bien de communiquer par écrit […] la raison d'être de toute écriture est de représenter des unités significatives de la façon la plus efficace possible. »*

L'identification du mot devient possible pour tous les mots, y compris les mots inconnus (déchiffrement). Progressivement, l'enfant effectue les correspondances écrit-oral de manière intériorisée : c'est la lecture silencieuse.

II. La compréhension en lecture

La compréhension est le but ultime de la lecture. Giasson (1990 : 15) la définit comme : « la capacité à extraire et construire le sens d'un texte en combinant les informations du texte avec les connaissances du lecteur. »

Elle ne se réduit pas à la somme des mots décodés, mais implique la construction active d'une représentation mentale cohérente du texte. On distingue quatre niveaux de compréhension progressifs.

2.1. Prélèvement d'indices ponctuels et explicites

À ce premier niveau, le lecteur est capable de relever les informations explicitement formulées dans le texte. Il s'agit d'une compréhension littérale : le lecteur extrait les informations de surface sans encore les n'organiser ni les interpréter. Selon Giasson (1990 : 22), ce niveau correspond à la « compréhension des informations directement accessibles dans le texte », sans mobilisation des connaissances extérieures du lecteur.

2.2. Repérage d'indices spatio-temporels

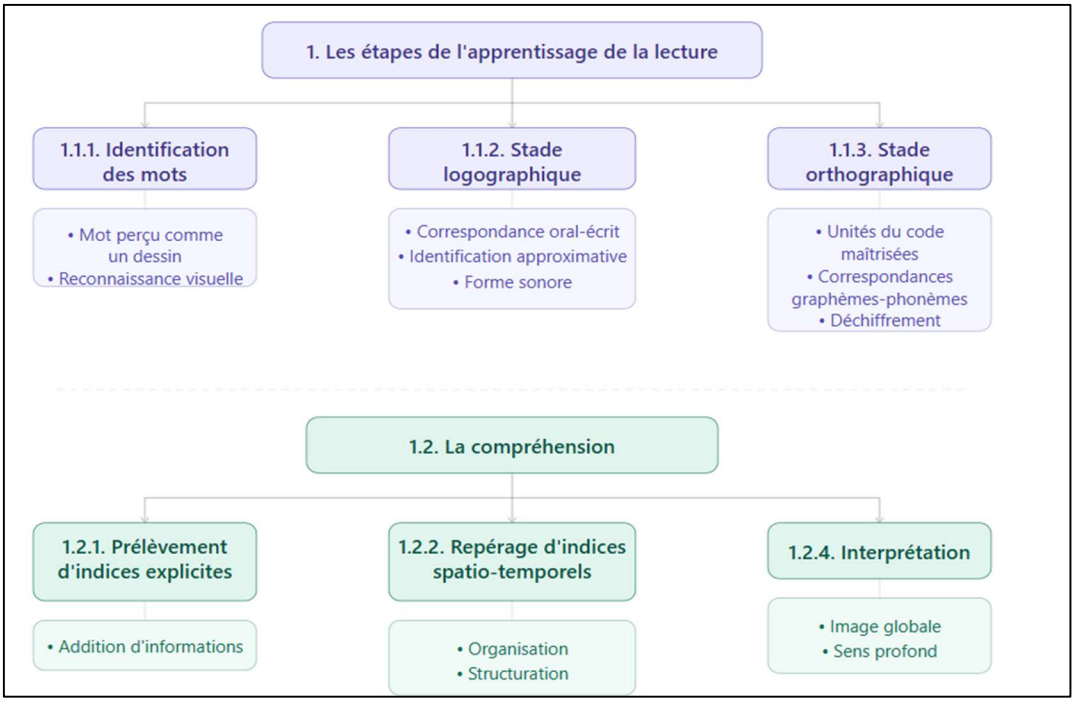
Au fur et à mesure que l'apprenant acquiert une conception structurée de l'espace et du temps, il devient capable de repérer et d'organiser les indications spatio-temporelles dans le texte. Ce niveau suppose la maîtrise des indicateurs de temps et d'espace ainsi que des temps verbaux. Fayol (1985 : 103) souligne que : *« la représentation temporelle est une condition nécessaire à la construction d'un modèle mental cohérent du texte narratif. »*

2.3. Réalisation d'inférences complexes et repérage des indicateurs logiques

Le lecteur peut relier entre elles de nombreuses informations du texte et les mettre en relation avec ses propres connaissances. Cette capacité à aller au-delà du texte explicite est au cœur de la compréhension approfondie. Giasson (1990 : 49) distingue les inférences logiques (déductibles à partir du texte seul) des inférences pragmatiques (nécessitant des connaissances extérieures). Pour Fayol (1992 : 78) : *« comprendre un texte, c'est d'abord savoir traiter l'implicite, c'est-à-dire construire ce que le texte ne dit pas mais suppose. »*

2.4. Interprétation

À ce niveau supérieur, le lecteur est en mesure de prendre du recul par rapport au texte lu afin de construire une représentation globale de sa signification. Il est capable de reformuler, de résumer et d'évaluer le texte de manière critique. Ce niveau correspond, dans le CECR (2001 : 57), à la compétence de « lire pour s'orienter » et de « lire pour comprendre », deux modes de lecture qui exigent une maîtrise globale du contenu et de la structure du texte.



III. Les stratégies mobilisées en lecture et en lecture-compréhension

La maîtrise de la lecture ne se réduit pas à la connaissance du code graphique ni à l'accumulation de savoirs linguistiques. Elle suppose la capacité à mobiliser, de manière consciente et adaptée, un ensemble de procédures que l'on désigne sous le terme de stratégies de lecture. Ces stratégies constituent l'un des objets centraux de la didactique de la lecture-compréhension, dans la mesure où elles distinguent le lecteur expert du lecteur en difficulté. Leur définition, leur classification et leur importance pédagogique font l'objet de cette troisième partie.

1. Définition de la notion de stratégie de lecture

En psychologie cognitive, une stratégie désigne un ensemble de procédures mentales délibérées, mises en œuvre consciemment par un sujet en vue d'atteindre un objectif donné

Les stratégies d'apprentissage

Les différentes stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour apprendre une langue ont été classées par O'Malley et Chamot de l'Université de Cambridge (1990) et par P. Cyr (1998)[1].

- **Les stratégies cognitives**

Elles impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation de cette matière et une application de techniques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Ses composantes sont les suivantes :

La répétition ;
l'utilisation de ressources(dictionnaire,média,Internet) ;
le classement ou le regroupement ;
la prise de notes ;
la déduction ou l'induction ;
l'élaboration ;
la traduction ;
le transfert des connaissances ;
l'inférence.

- **Les stratégies métacognitives (facteurs internes) connaissance de ses propres forces et faiblesses.**

Elles impliquent une réflexion explicite de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage. Ses composantes sont les suivantes :

l'anticipation ou la planification ;
l'attention générale ;
l'autogestion ;
l'autorégulation ;
l'identification d'un problème ;
l'autocorrection ;
l'autoévaluation.

- **Les stratégies socio-affectives**

Elles impliquent l'interaction de l'apprenant avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. Ses composantes sont les suivantes :

la clarification/vérification ;

la coopération ;

[1] CyrP. , *Les stratégies d'apprentissage*,Paris,CLE ,Coll.Didactique des langues étrangères.

le contrôle des émotions ;

l'auto-renforcement.

L'apprenant adopte donc des stratégies de résolution des problèmes, par exemple, en situation scolaire, l'apprenant élabore la règle avec l'enseignant, il interpelle son camarade quand une question n'est pas comprise.

Appliquée à la lecture, la notion de stratégie prend une dimension spécifique.

Giasson (1990 : 26) définit les stratégies de lecture comme : « des moyens que prend le lecteur pour construire le sens d'un texte. Elles sont intentionnelles et orientées vers un but ; elles varient selon le lecteur, le texte et le contexte de lecture. »

Cette définition met en évidence trois caractéristiques fondamentales des stratégies de lecture : leur caractère intentionnel (elles sont choisies consciemment), leur finalité (construire du sens), et leur variabilité (elles s'adaptent à la situation de lecture). On les distingue ainsi des simples automatismes ou réflexes grapho-phonémiques qui relèvent du décodage.

Moirand (1982 : 127) complète cette définition en insistant sur leur dimension **métacognitive** : une stratégie de lecture implique que le lecteur soit capable de surveiller sa propre compréhension, de détecter les ruptures de sens et d'y remédier par une procédure appropriée. C'est cette capacité d'autorégulation qui distingue le lecteur compétent de celui qui lit sans comprendre.

2. Classification des stratégies de lecture

La littérature en didactique de la lecture distingue généralement deux grandes catégories de stratégies, selon le moment où elles sont mobilisées et le niveau de traitement auquel elles opèrent.

2.1. Les stratégies de bas niveau : l'accès au code

Les stratégies de bas niveau concernent l'identification des mots et le déchiffrement grapho-phonémique. Elles sont mobilisées en premier lieu et constituent la condition préalable à toute compréhension. Parmi elles, on distingue :

– la reconnaissance visuelle globale des mots familiers (lecture par analogie) ;

– le déchiffrement systématique par correspondance graphème-phonème pour les mots inconnus ;

– la segmentation des unités lexicales et morphologiques (identification du radical, des affixes) ;

– le recours au contexte graphique immédiat pour lever une ambiguïté orthographique.

Ces stratégies, lorsqu'elles sont automatisées, libèrent des ressources cognitives pour le traitement sémantique. Leur non-automatisation, fréquente en contexte FLE, constitue l'une des causes majeures de la lecture sans compréhension (Fayol, 1992).

2.2. Les stratégies de haut niveau : la construction du sens

Les stratégies de haut niveau opèrent au niveau du texte dans sa globalité. Elles permettent au lecteur de construire une représentation mentale cohérente du contenu lu. Moirand (1982) et Giasson (1990) en identifient plusieurs, que l'on peut regrouper en trois moments de la lecture :

Avant la lecture — stratégies d'anticipation :

– exploitation du paratexte : titre, sous-titre, illustrations, présentation typographique ;

– activation des connaissances antérieures sur le thème et le genre textuel ;

– formulation d'hypothèses sur le contenu et la structure du texte.

Pendant la lecture — stratégies de régulation :

– vérification et révision des hypothèses formulées en amont ;

– repérage des indicateurs logiques et des connecteurs structurant le discours ;

– inférence : déduction des informations implicites à partir du contexte ;

– retour en arrière (régression) pour lever une incompréhension locale ;

– identification de la progression thématique et des mots-clés.

Après la lecture — stratégies d'élaboration :

– reformulation du contenu dans ses propres mots (paraphrase) ;

– résumé hiérarchisé des informations principales et secondaires ;

– évaluation critique de la thèse ou de l'intention de l'auteur ;

– mise en relation du texte avec d'autres textes ou d'autres savoirs (intertextualité).

3. Importance des stratégies en lecture et en lecture-compréhension

La prise en compte des stratégies de lecture constitue un apport décisif pour la didactique du FLE, à la fois sur le plan théorique et sur le plan pédagogique. Leur importance peut être envisagée selon trois perspectives complémentaires.

3.1. Sur le plan cognitif : comprendre pour ne pas surcharger

L'apprenant qui ne dispose pas de stratégies adaptées consacre l'ensemble de ses ressources mentales au déchiffrement mot à mot. Cette surcharge de la mémoire de

travail empêche le traitement global du texte. Fayol (1992 : 14) montre que : *« l'automatisation des traitements de bas niveau est une condition nécessaire pour que les processus de haut niveau puissent s'exercer sans entrave. »*

Les stratégies jouent donc un rôle de régulation cognitive : en orientant l'attention vers les éléments significatifs du texte, elles permettent d'alléger la charge cognitive et de libérer des ressources pour la compréhension approfondie. Le lecteur stratégique ne lit pas tout avec la même intensité ; il sait hiérarchiser ses efforts de traitement en fonction de l'importance des informations et de son objectif de lecture.

3.2. Sur le plan métacognitif : apprendre à apprendre

L'importance des stratégies de lecture dépasse le simple acte de lire : elles participent au développement de la métacognition, c'est-à-dire de la capacité du sujet à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif. Un apprenant qui sait identifier ses propres difficultés de compréhension, qui est capable de choisir la stratégie appropriée et d'évaluer l'efficacité de sa lecture, est un apprenant autonome.

Cette autonomie est l'un des objectifs centraux du CECR (2001), qui définit l'apprenant comme un acteur social capable de gérer ses apprentissages de manière réflexive. Dans cette perspective, enseigner des stratégies de lecture, c'est enseigner à apprendre : c'est doter l'apprenant d'outils transférables à toute situation de lecture, en langue étrangère comme en langue maternelle.

3.3. Sur le plan didactique : vers un enseignement explicite

Sur le plan pédagogique, la reconnaissance du rôle des stratégies a conduit à développer des approches fondées sur leur enseignement explicite. Il ne s'agit plus seulement d'exposer les apprenants à des textes et de vérifier leur compréhension a posteriori, mais de modéliser les procédures du lecteur expert pour que l'apprenant puisse se les approprier progressivement.

Tardif (1997 : 50) insiste sur le fait que les stratégies, à l'instar des connaissances procédurales, doivent être **enseignées, pratiquées et intériorisées** dans des situations variées avant de devenir automatiques. L'enseignant joue ici un rôle de médiateur : il rend visible ce qui est normalement invisible dans l'acte de lire, en nommant les stratégies, en les démontrant et en accompagnant leur transfert vers l'autonomie.

En contexte FLE et plus particulièrement pour les apprenants arabophones, cet enseignement explicite est d'autant plus nécessaire que les conventions textuelles, les genres discursifs et les implicites culturels du français sont peu familiers. La stratégie d'anticipation par le paratexte, par exemple, suppose une familiarité avec la typographie française et les codes du genre écrit en usage dans la culture-cible, ce qui ne va pas de soi pour un apprenant dont les références culturelles premières sont différentes.

Tableau de synthèse des stratégies de lecture

Catégorie	Moment	Stratégies mobilisées	Objectif
Bas niveau	Pendant la lecture	Déchiffrement, reconnaissance visuelle, segmentation morphologique	Accéder au code graphique
Haut niveau – anticipation	Avant la lecture	Exploitation du paratexte, activation des connaissances, formulation d'hypothèses	Orienter et préparer la lecture
Haut niveau – régulation	Pendant la lecture	Inférence, retour en arrière, repérage des connecteurs, vérification des hypothèses	Construire et réguler le sens
Haut niveau – élaboration	Après la lecture	Reformulation, résumé, évaluation critique, mise en relation intertextuelle	Consolider et approfondir la compréhension

Conclusion

La lecture est un processus à plusieurs niveaux, allant de l'identification des mots jusqu'à l'interprétation globale du texte. Sa complexité tient au fait qu'elle mobilise simultanément des compétences linguistiques, textuelles, cognitives et culturelles. Dans un contexte FLE, les difficultés de compréhension sont amplifiées par la distance entre la langue-culture maternelle de l'apprenant et la langue cible. La distinction entre décodage formel, lecture systématique et absence de stratégies permet de mieux cibler les interventions pédagogiques. Comme le rappelle Tardif (1997 : 47), c'est précisément le rôle de l'enseignant que de conduire l'apprenant à intégrer les différentes connaissances en lui fournissant les outils nécessaires pour devenir un lecteur autonome et compétent. La prise en compte des difficultés spécifiques des apprenants arabophones — notamment les interférences graphiques et les écarts culturels — est, à ce titre, un préalable indispensable à toute démarche didactique efficace en lecture-compréhension.

TD 05 Activités

Document support

UNE APPROCHE COMMUNICATIVE DE LA LECTURE

Processus unique et stratégies multiples

[…] Ce n'est pas dire qu'en dernière analyse il n'y ait qu'un seul mode de lecture mais qu'un processus commun sert de « matrice » à des lectures diversifiées en fonction des deux variables indiquées plus haut : le projet du lecteur sur quoi nous ne reviendrons pas, et les caractères propres au texte lui-même. De même que ces caractères incluent nécessairement les conditions de production du texte, de même faut-il ajouter une troisième variable, celle des conditions de réception du message-texte, incluant pour leur part les caractères sociologiques, psychologiques et événementiels attachés au lecteur. De l'interaction de ces facteurs découlent des stratégies de lecture relativement diversifiées, affirmation qui rejoint la constatation triviale selon laquelle deux individus de statut — social, psychologique, etc. — différent ne lisent pas de la même manière un tract, la lettre d'un familier, un mode d'emploi, un article de dictionnaire.

Modèles et réalité

À envisager ainsi les choses, la compétence de communication en lecture n'est sans doute que la capacité à maîtriser le processus et à savoir lui intégrer chacune des trois variables. Se pose alors légitimement la question de connaître (et d'énumérer) les types d'activités requis par l'acte de lecture lui-même — par exemple reconnaître, structurer, interpréter — et surtout les différentes composantes mobilisées par cette « compétence de communication en lecture » indispensable à la mise en œuvre de ces activités.

Situation d'apprentissage en langue étrangère

On ne saurait cependant assimiler l'apprentissage de la lecture en langue étrangère ni à un parcours rigoureusement identique et parallèle à celui réalisé en langue maternelle, ni non plus à un simple transfert de pratiques déjà acquises […]. D'abord, le code est inconnu ou peu maîtrisé : non seulement le code graphique mais l'ensemble des modèles de la langue étrangère (compétence linguistique). Spontanément, le lecteur tend alors à « régresser » vers les activités qu'il a pratiquées jadis à l'école, auxquelles il ajoute une pratique supplémentaire : une « traduction » de vérification. On ne peut laisser les étudiants patauger dans les textes authentiques qu'on leur soumet aujourd'hui, avec pour **seule** stratégie de compréhension le déchiffrage (même subvocalisé) et la « traduction » mot à mot. Ensuite, l'univers culturel auquel le texte réfère est lui aussi étranger. Même des spécialistes devant des textes de leur propre domaine butent sur des notions spécifiques, des faits historiques ou socioculturels et surtout des références intertextuelles, des sous-entendus et des non-dits. La connaissance des données culturelles ou professionnelles rencontre également d'autres limites, dues à la méconnaissance du champ de production des discours en pays étrangers.

Enfin, et surtout dans un cours de langue, le lecteur n'a pas le même projet qu'en situation naturelle. Le contexte scolaire (dans la mesure où le texte est souvent sélectionné a priori par le concepteur du matériel ou par l'enseignant et non par l'apprenant en fonction de ce projet) ne peut favoriser la mise en œuvre d'objectifs de lecture individuels, même si l'on propose un « projet » académique à la lecture (par exemple lire pour faire un résumé). Le lecteur d'un cours de langue a d'abord et prioritairement un objectif

d'apprentissage (apprendre à lire), et il est lui-même rarement conscient de l'importance du projet dans le développement de ses propres stratégies de communication.

Des pratiques non linéaires pour apprendre à lire

Lorsqu'on propose à des étudiants des pratiques de lecture, il s'agit en fait de stratégies pédagogiques (conformes aux objectifs méthodologiques que l'on s'est fixés) qu'il ne faudrait confondre ni avec les stratégies d'apprentissage individuelles, ni avec les stratégies de lecture des apprenants. Ainsi l'approche dite globale n'est-elle qu'une stratégie d'enseignement découlant, pour nous, d'un objectif pédagogique précis : permettre à des apprenants d'accéder au sens général (d'avoir une idée « globale » sur le contenu) d'un texte en langue peu connue sans le déchiffrer terme à terme, sans le subvocaliser, sans le lire a priori dans son intégralité. Elle favorise ainsi une prise de décision : le texte vaut-il la peine qu'on entreprenne une lecture exhaustive ? Ce n'est donc pas une stratégie (ni même une technique) de lecture.

Les pratiques non linéaires reposent sur la mise en relation d'éléments textuels divers (indices iconiques, discursifs, formels, thématiques, énonciatifs) repérés de manière discontinue, lors de balayages successifs (non linéaires, linéaires, circulaires, etc.) opérés sur l'aire du texte. Elles ont pour objectifs principaux : de favoriser la formation d'hypothèses sur les contenus, les formes et les fonctions du texte et par conséquent l'intervention des stratégies nécessaires à la production du sens (stratégies découlant autant du projet que des caractéristiques textuelles) ; de sensibiliser en outre à une « grammaire du texte » et de concourir soit au transfert, soit au développement, soit à l'entraînement d'une compétence textuelle. Si les consignes qui sous-tendent ces pratiques de repérage peuvent sembler « simplistes » à certains (encadrer, souligner, approcher, relever…), elles n'en font pas moins appel à des opérations complexes (d'anticipation, etc.) mobilisant plusieurs sortes de compétences.

Lehmann D., Moirand S., « Une approche communicative de la lecture », FDLM n°153, pp. 73–74.

Activité 01

Utilisez les lignes ci-dessous pour noter vos réponses après lecture du document.

a) Stratégies de lecture :

---

b) Compétence de communication en lecture :

---

c) Objectif du lecteur en situation d'apprentissage :

---

d) L'approche globale et son utilité :

Activité 02

Lisez le texte suivant, puis identifiez les raisons données pour la remise en cause de l'approche globale.

PROCÉDÉS ANAPHORIQUES ET LECTURE EN FLE

Les pratiques de lecture en langue étrangère ont mis en évidence que les difficultés majeures rencontrées par les apprenants concernent la reconstruction du sens global du texte, « un phénomène qui s'explique habituellement par le manque de connaissances lexico-syntaxiques [...] et qui compromet la capacité à percevoir le réseau de relations entre les unités textuelles » [1].

D'où la remise en cause de l'approche globale comme stratégie privilégiée pour la compréhension écrite car « elle repose trop sur les connaissances antérieures des apprenants-lecteurs. Par exemple, dans sa démarche, elle exige qu'ils sachent émettre des hypothèses en s'appuyant sur leurs représentations à propos du scripteur et de la typologie du texte, sur leurs connaissances socioculturelles et référentielles, etc. et les vérifier par la suite par le repérage des indices. Si cette approche a connu beaucoup de succès dans l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue maternelle, son application à la situation de lecture en langue étrangère entraîne bon nombre de difficultés. Il faut bien saisir que ce qui va de soi pour le lecteur natif est, pour le lecteur en langue étrangère, un point d'arrivée. Le même raisonnement dérivant dans cette situation. » [1]

De ce constat naît la proposition de pratiques de lecture axées sur le texte et ses éléments de cohésion plutôt que sur un transfert de compétences de la langue maternelle à la langue étrangère souvent très partiel et parfois impossible. Ces pratiques se justifient car « le texte se construit souvent comme une unité autonome et possède un pouvoir de cohésion interne assuré principalement par les procédés anaphoriques. Ceux-ci sont de plus en nombre fini dans l'usage. Aussi est-il tout à fait légitime de procéder à un enseignement explicite de ces éléments textuels pour fournir aux apprenants les moyens d'accéder au sens d'un texte d'une façon plus sûre. »[1]

[1] Vo Van Chuong, « Procédés anaphoriques et lecture en FLE », FDLM n° 327, p. 29.

Réponses

.....
.....
.....
.....

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Activité 3 - Par rapport à la compréhension de l'écrit, identifiez et analysez les stratégies mobilisées dans cette séance selon les trois catégories suivantes : **Stratégie cognitive – Stratégie métacognitive et stratégie socioaffective**

Texte support : « Chanson d'automne »

Les sanglots
longs
Des violons
De l'automne,
Blessent mon
cœur
D'une
langueur
monotone

Tout suffocant
Et blême,
quand
Sonne l'heure,

Je me
souviens
Des jours
anciens et je
pleure ;

Et je m'en vais
Au vent
mauvais
Qui
m'emporte
Deçà, delà
Pareil à la
feuille morte

Paul Verlaine

Activité 04 — Question de réflexion

En vous appuyant sur le texte support et sur les notions vues dans le cours, répondez en un paragraphe structuré (8 à 10 lignes) à la question suivante :

> ***Pourquoi peut-on affirmer que les stratégies de lecture ne sont pas innées et doivent être enseignées explicitement ? Appuyez-vous sur au moins deux auteurs du cours.***

……
……
……
……
……

……
……
……
……
……

Correction du TD 05

Corrigé de l'activité-01

Réponses attendues

N°	Question	Réponse attendue
a)	**Stratégies de lecture**	Les stratégies de lecture découlent de l'interaction entre trois variables : le projet du lecteur, les caractères propres au texte (conditions de production), et les conditions de réception (caractères sociologiques, psychologiques et événementiels du lecteur). Deux lecteurs de statut différent ne lisent pas le même document de la même manière.
b)	**Compétence de communication en lecture**	C'est la capacité à maîtriser le processus de lecture et à savoir intégrer chacune des trois variables (projet du lecteur, caractères du texte, conditions de réception). Elle implique des activités de reconnaître, structurer et interpréter.
c)	**Objectif du lecteur en apprentissage**	En cours de langue, le lecteur a avant tout un objectif d'apprentissage (apprendre à lire). Il est rarement conscient de l'importance du projet de lecture dans le développement de ses propres stratégies de communication. Il tend à régresser vers des activités scolaires antérieures (déchiffrage, traduction mot à mot).
d)	**L'approche globale**	C'est une stratégie d'enseignement visant à permettre à l'apprenant d'accéder au sens général d'un texte sans le déchiffrer terme à terme. Elle favorise une prise de décision : le texte vaut-il une lecture exhaustive ? Ce n'est pas une stratégie de lecture mais une stratégie pédagogique.

Corrigé de l’activité-02

Réponse à la question :

D'après le texte, trois raisons principales expliquent la remise en cause de l'approche globale comme stratégie de compréhension écrite en langue étrangère :

1. Elle repose sur des connaissances antérieures que l'apprenant ne possède pas suffisamment

L'approche globale exige que le lecteur émette des hypothèses en s'appuyant sur ses représentations du scripteur, de la typologie textuelle, et sur ses connaissances socioculturelles et référentielles. Or, l'apprenant en langue étrangère ne dispose pas de ces ressources de manière fiable.

2. Elle suppose un transfert de compétences souvent impossible

Ce qui fonctionne en lecture en langue maternelle ne se transfère pas automatiquement à la lecture en langue étrangère. Ce « qui va de soi pour le lecteur natif est, pour le lecteur en langue étrangère, un point d'arrivée » : le natif part de compétences acquises, l'apprenant doit encore les construire.

3. Elle ne tient pas compte du manque de connaissances lexico-syntaxiques

Les difficultés majeures des apprenants concernent la reconstruction du sens global, phénomène dû au manque de connaissances lexico-syntaxiques qui compromet la capacité à percevoir le réseau de relations entre les unités textuelles — précisément ce sur quoi l'approche globale s'appuie.

Corrigé de l’activité-3

I. Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont les procédures mentales directement mobilisées par l'apprenant pour traiter le contenu du texte et construire du sens. Elles opèrent sur la matière linguistique et sémantique du poème.

1.1. La déduction et l'induction

La déduction part du général vers le particulier. Face au poème de Verlaine, l'apprenant peut déduire, à partir de sa connaissance générale du genre poétique (versification, musicalité, images), que le texte exprime un état intérieur plutôt qu'un récit factuel. Il déduit ainsi que les « sanglots longs des violons » ne renvoient pas à une scène réelle mais à une métaphore de la tristesse.

L'induction procède à l'inverse : l'apprenant part d'indices locaux (répétition de sons, rythme court des vers, champ lexical de la souffrance : blessent, blême, pleure) pour remonter vers une interprétation globale — le texte exprime la mélancolie de l'automne comme écho de la douleur intérieure du poète.

1.2. La traduction

En contexte FLE, l'apprenant arabophone peut être amené à traduire mentalement certaines unités lexicales archaïques ou poétiques peu familières : langueur, suffocant, blême, deçà, delà. Cette stratégie est naturelle mais doit être accompagnée pédagogiquement pour éviter la traduction mot à mot, qui brise le rythme sémantique du poème. L'enseignant oriente l'apprenant vers une traduction du sens global de chaque strophe plutôt que des mots isolés.

1.3. L'inférence

L'inférence est la stratégie centrale dans la lecture d'un texte poétique, car ce type de texte repose fondamentalement sur l'implicite, la suggestion et la polysémie. Plusieurs niveaux d'inférence sont mobilisables :

- Inférence lexicale : déduire le sens de langueur à partir du contexte (blessure, monotonie, automne) sans recourir au dictionnaire.
- Inférence référentielle : comprendre que « la feuille morte » ne désigne pas une feuille au sens propre, mais constitue une métaphore du locuteur lui-même, emporté passivement par le vent.
- Inférence thématique : inférer, au-delà des images d'automne, que le poème traite du temps qui passe, de la mémoire et de la mélancolie existentielle.
- Inférence culturelle : reconnaître l'automne comme symbole romantique du déclin dans la tradition poétique française — compétence que l'enseignant devra médiatiser pour les apprenants arabophones.

II. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant de planifier, surveiller et réguler son propre processus de lecture. Elles impliquent une prise de conscience réflexive sur la compréhension en cours.

2.1. L'identification d'un problème

Face au poème de Verlaine, l'apprenant qui mobilise cette stratégie est capable de détecter les zones d'incompréhension : un mot inconnu (blême, deçà, delà), une image opaque (« les sanglots longs des violons »), une structure syntaxique fragmentée ou une rupture de cohérence apparente entre les strophes. Identifier le problème est la première étape de la régulation : l'apprenant ne se contente pas de passer sur la difficulté, il la nomme et décide d'une stratégie pour y remédier.

Dans le cadre de la séance, cette stratégie peut être stimulée par une consigne du type : « Soulignez les passages que vous ne comprenez pas et expliquez en une phrase ce qui vous pose problème. »

2.2. L'autogestion et l'autorégulation

L'autogestion désigne la capacité de l'apprenant à organiser de manière autonome son processus de lecture : choisir de lire le poème d'abord à voix haute pour en saisir la musicalité, décider de relire une strophe avant de passer à la suivante, ou encore choisir de traiter d'abord les images les plus explicites avant les plus obscures.

L'autorégulation intervient pendant et après la lecture : l'apprenant évalue si sa compréhension est suffisante, ajuste sa stratégie si nécessaire, et vérifie la cohérence de son interprétation avec l'ensemble du texte. Par exemple, après avoir compris que « la feuille morte » est une métaphore du locuteur, l'apprenant retourne relire les strophes précédentes pour confirmer cette lecture. Dans la Phase 02, l'autorégulation se prolonge : l'apprenant surveille si son propre poème respecte les caractéristiques repérées chez Verlaine (rythme court, images sensorielles, progression émotionnelle).

III. Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives concernent la dimension relationnelle et émotionnelle de l'apprentissage. Elles mobilisent les interactions entre apprenants et entre apprenant et enseignant.

3.1. La clarification / solliciter des clarifications

Face à l'opacité du texte poétique, l'apprenant peut solliciter des clarifications auprès de l'enseignant ou de ses pairs : demander le sens d'un mot (blême, langueur), demander à l'enseignant d'expliquer une image (« les sanglots longs des violons »), ou demander à un camarade comment il a compris telle ou telle strophe. Cette stratégie est particulièrement précieuse dans le cadre d'une séance de compréhension et production écrite, car elle permet de confronter les interprétations et de construire collectivement le sens du poème, en cohérence avec la dimension communicative de la lecture soulignée par Moirand (1982).

3.2. La coopération

La coopération s'actualise dans des modalités de travail en binôme ou en groupe. Dans cette séance, elle peut prendre plusieurs formes :

- Lecture partagée : deux apprenants lisent le poème à voix haute chacun à leur tour et comparent leurs impressions de lecture.
- Construction collaborative du sens : en petits groupes, les apprenants confrontent leurs inférences et négocient une interprétation commune des images les plus complexes.
- Co-rédaction (Phase 02) : deux apprenants composent ensemble un poème à la manière de Verlaine, en partageant les décisions stylistiques et thématiques.

La coopération renforce la confiance des apprenants face à un texte poétique qui peut être perçu comme intimidant, et active des ressources sociales complémentaires aux stratégies individuelles.

3.3. Demander des explications / poser des questions

Cette stratégie se distingue de la clarification en ce qu'elle est plus proactive : l'apprenant formule des questions ouvertes qui vont au-delà de la simple demande de sens lexical. Il peut s'interroger sur :

- L'intention de l'auteur : Pourquoi Verlaine compare-t-il les sons des violons à des sanglots ?
- La structure du poème : Pourquoi les vers sont-ils si courts ? Quel effet cela produit-il sur le lecteur ?
- Le lien entre forme et sens : En quoi le rythme brisé du poème reflète-t-il l'état émotionnel du locuteur ?

Ces questions ouvrent la voie à une compréhension interprétative et critique du texte — ce qui correspond au niveau le plus élevé de la compréhension en lecture (niveau 4 : Interprétation, Giasson, 1990) — et préparent directement la tâche de production écrite de la Phase 02.

Corrigé de l’activité — 03 (proposition de réponse)

Les stratégies de lecture ne sont pas innées car elles constituent des procédures mentales complexes qui exigent un apprentissage progressif et un enseignement structuré. Giasson (1990) montre que la compréhension en lecture résulte d'une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte, et que cette interaction suppose la maîtrise de procédures que le lecteur novice ne possède pas spontanément. De même, Tardif (1997) souligne que les stratégies relèvent de connaissances procédurales et conditionnelles qui doivent être « enseignées, pratiquées et intériorisées » dans des situations variées avant de devenir automatiques. En contexte FLE, cette nécessité est d'autant plus forte que les conventions textuelles et les implicites culturels du français sont peu familiers aux apprenants arabophones. C'est pourquoi Moirand (1982) insiste sur la dimension métacognitive des stratégies : le lecteur compétent est celui qui surveille sa propre compréhension et adapte ses procédures en fonction des obstacles rencontrés. Former un lecteur autonome suppose donc de rendre visibles et enseignables ces procédures, ce qui est précisément le rôle de la didactique explicite des stratégies de lecture

Cours 06 : L'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

Plan du cours

Section	Intitulé
Introduction	L'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe de FLE
I	L'enseignement de la compréhension de l'écrit : quel apport en classe de FLE ?
II	Le questionnement du texte
III	Niveaux cognitifs de la compréhension de l'écrit
IV	Techniques pédagogiques en compréhension de l'écrit
V	Différenciation et adaptation de l'enseignement
VI	Objectifs de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit
VII	L'évaluation de la compréhension de l'écrit
VIII	Motivation et engagement des apprenants

Objectifs du cours

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :	
1	Définir la compréhension de l'écrit comme compétence langagière fondamentale en FLE et identifier ses composantes cognitives, linguistiques et stratégiques.
2	Distinguer les trois niveaux de compétences en lecture selon Giasson (2013) : littérale, structurelle et interprétative/inférentielle.
3	Identifier les niveaux cognitifs de la compréhension selon la classification de Smith et Barrett (compréhension, interprétation, réaction, jugement critique).
4	Décrire et appliquer les principales techniques pédagogiques en compréhension de l'écrit (prédiction, questionnement, résumé, repérage d'indices, cartes mentales, discussions).
5	Expliquer les principes de différenciation et d'adaptation de l'enseignement en lecture.
6	Distinguer les objectifs linguistiques, formatifs et culturels de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit.
7	Différencier les trois types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) et leur fonction respective dans l'enseignement de la lecture.
8	Analyser les facteurs de motivation et d'engagement des apprenants en compréhension de l'écrit.

Contenu du cours

Introduction

La compréhension de l'écrit constitue une compétence fondamentale en didactique du FLE. Tout texte est avant tout un acte de communication : l'auteur cherche à transmettre un message à un lecteur. L'objectif principal de la compréhension écrite est donc de conduire progressivement l'apprenant vers le sens global et précis d'un texte, quel que soit son type (littéraire, journalistique, scientifique, etc.).

La compréhension de l'écrit est une activité complexe, mobilisant à la fois des facultés motrices (vision, articulation, gestes) et mentales (mémoire, expérience, connaissances antérieures). Elle consiste à aider les apprenants à déchiffrer un document écrit, à le comprendre et à l'analyser, en développant à la fois des compétences cognitives, linguistiques et stratégiques. Elle dépasse la simple reconnaissance des mots pour viser la compréhension du sens global du texte, l'identification des idées principales, l'analyse des détails et la formulation d'inférences.

La compréhension de l'écrit est l'une des quatre compétences langagières de l'enseignement-apprentissage des langues. Elle permet à l'apprenant de lire, de déchiffrer et surtout de comprendre un texte écrit. Dans cette activité, l'apprenant interroge le texte : il existe une interaction constante entre le texte et son lecteur.

L'enseignement de la compréhension de l'écrit : quel apport en classe de FLE ?

I.1 Rappel

En FLE, l'approche de la compréhension écrite repose, selon **Giasson (2013)**, sur trois niveaux progressifs et hiérarchisés : la **compétence de base** (repérage d'informations explicites), la **compétence intermédiaire** (analyse de la structure et du plan) et la **compétence avancée** (interprétation de l'implicite, ou « lire entre les lignes »). Elles se présentent ainsi :

- **Compétence de base (Littérale) :** l'apprenant identifie les faits, personnages ou informations directement formulés dans le texte.

- **Compétence intermédiaire (Structurelle) :** l'apprenant saisit l'organisation du texte, la logique du discours, le plan (chronologique, argumentatif, etc.) et les relations entre les parties.

- **Compétence avancée (Interprétative/Inférentielle) :** l'apprenant dépasse le sens littéral pour déduire des informations non-dites, comprendre l'ironie, l'intention de l'auteur ou l'implicite culturel.

Cette hiérarchie permet de passer d'une lecture passive à une lecture active et critique, allant d'un simple repérage des informations à une interprétation fine du texte. Elle contribue ainsi au développement de l'autonomie de lecture des apprenants dans la langue cible. Par ailleurs, cette progression correspond à la structuration détaillée des

niveaux de compétences définis par le **Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)**.

Niveau de compétence	Niveau CECRL	Type d'activités
Compétence de base (Littérale)	A1-A2	Identifier faits, personnages, lieux, dates, mots-clés et consignes simples.
Compétence intermédiaire (Structurelle)	B1-B2	Identifier connecteurs logiques, structure des paragraphes, type de texte, arguments principaux.
Compétence avancée (Interprétative/Inférentielle)	C1-C2	Interpréter figures de style, ironie, sous-entendus, nuances culturelles ; déduire informations implicites.

Il en ressort que l'enseignement de la compréhension de l'écrit permet, tout d'abord, de développer chez l'apprenant une **compréhension littérale**, c'est-à-dire une compréhension mot à mot ou phrase par phrase, afin de s'assurer qu'il saisit le sens explicite des mots et des énoncés. Cette étape consiste notamment à identifier les faits, les personnages, les lieux, le temps et les événements présents dans le texte.

Un autre objectif important concerne l'**analyse de la structure du texte**. L'apprenant est amené à repérer et à comprendre l'organisation du texte, sa cohérence, sa cohésion ainsi que les liens logiques entre les idées.

Ensuite, cet enseignement vise le développement de la **compétence inférentielle**. L'inférence est une opération mentale et logique qui permet au lecteur de tirer des conclusions à partir des informations explicites du texte. Elle aide l'apprenant à accéder aux significations implicites ou sous-jacentes, telles que les intentions des personnages, les causes et les conséquences des événements ou les relations non explicitement formulées.

Enfin, l'enseignement de la compréhension de l'écrit permet de développer des **compétences critiques**, en encourageant l'apprenant à adopter une posture réflexive et critique vis-à-vis du texte lu.

II- Le questionnement du texte

Le **questionnement du texte** désigne l'ensemble des processus par lesquels le lecteur, en répondant à des questions, construit les informations nécessaires pour accéder au sens global du texte. Il peut être oral ou écrit, guidé ou autonome, et être proposé par l'enseignant ou par le manuel, selon les objectifs de lecture fixés.

Le **questionnaire** constitue un dispositif didactique élaboré par l'enseignant ou proposé dans le manuel. Il se présente sous forme de questions variées : questions à choix multiple, questions à réponse courte ou ouverte, questions dichotomiques (vrai/faux, oui/non), exercices lacunaires ou exercices d'appariement. Il sert à la fois d'aide à la compréhension et d'outil d'évaluation.

III- Niveaux cognitifs de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit englobe plusieurs niveaux cognitifs. La classification de **Smith et Barrett** se résume ainsi :

- **Le niveau de compréhension**, qui vise l'identification des informations explicites et des idées principales du texte.
- **Le niveau d'interprétation**, qui permet de comprendre les messages implicites et les intentions de l'auteur.
- **Le niveau de réaction**, où le lecteur exprime ses opinions personnelles et relie le texte à son expérience.
- **Le niveau de jugement critique**, qui consiste à évaluer la qualité, la pertinence et la fiabilité du texte.

Ces niveaux sont étroitement liés aux types de questions posées par l'enseignant.

IV- Techniques pédagogiques en compréhension de l'écrit

Plusieurs techniques pédagogiques peuvent être mobilisées pour développer la compréhension de l'écrit.

- **La prédiction** consiste à amener les apprenants à anticiper le contenu du texte à partir du titre, des illustrations ou du paratexte. Cette technique stimule la curiosité et favorise une lecture active.
- **Le questionnement**, avant, pendant et après la lecture, permet de guider la compréhension et d'encourager l'interaction avec le texte.
- **Le résumé** ou la contraction de texte aide à vérifier la compréhension globale et à renforcer la mémorisation des informations essentielles.
- **Le repérage des indices contextuels** (mots-clés, repères temporels et spatiaux, relations logiques) facilite l'accès au sens global.
- L'utilisation de **schémas et de cartes mentales** permet d'organiser les informations et de rendre explicites les structures complexes du texte.
- **Les discussions et échanges entre apprenants** enrichissent la compréhension, favorisent la confrontation des points de vue et développent la pensée critique.

V- Différenciation et adaptation de l'enseignement

La **lecture différenciée** consiste à proposer des textes et des activités adaptés au niveau, aux compétences et aux centres d'intérêt des apprenants. Elle permet à chacun de progresser à son rythme tout en restant motivé.

Des exercices ciblés peuvent être proposés pour renforcer des compétences spécifiques, notamment le vocabulaire ou la compréhension implicite. Un soutien personnalisé, à

travers le tutorat, le feedback ciblé et l'utilisation des technologies numériques, permet d'accompagner les apprenants en difficulté.

VI- Objectifs de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit

La maîtrise de la compréhension de l'écrit permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire et de renforcer ses compétences linguistiques. Elle favorise également le développement de la compréhension contextuelle et la capacité à établir des liens intertextuels et interculturels lors de la lecture.

Par ailleurs, la compréhension de l'écrit améliore la capacité de synthèse, en aidant l'apprenant à résumer des documents et à extraire les informations essentielles. Elle contribue aussi au développement de la lecture autonome et à la capacité de répondre de manière argumentée.

Enfin, la maîtrise de cette compétence permet à l'apprenant de comprendre efficacement les consignes, les exercices et les sujets d'examen, et d'y répondre de manière appropriée. Ces objectifs s'organisent comme suit :

6.1 Les objectifs linguistiques

Les objectifs linguistiques concernent l'enrichissement du bagage linguistique de l'apprenant. Le texte constitue un **support authentique** de langue, produit dans un contexte réel de communication et non à des fins didactiques.

6.1.1 Le niveau lexical

La compréhension écrite permet de développer le lexique selon plusieurs axes :

- **Enrichissement quantitatif** : acquisition de nouveaux mots, notamment à travers le vocabulaire thématique lié au sujet du texte (ex. : lexique du jardin, de la nature, du travail, etc.).
- **Enrichissement qualitatif** : précision du sens de mots déjà connus, en particulier les synonymes ou quasi-synonymes (ex. : *voir / regarder*).
- **Approche des notions lexicales** : découverte pratique de notions telles que le champ lexical, intégrées naturellement dans le texte.

Il est toutefois important de rappeler que la compréhension de l'écrit n'est pas une séance de vocabulaire isolée, mais une activité orientée vers la **construction du sens**.

6.1.2 Le niveau syntaxique

Chaque texte mobilise des structures syntaxiques en fonction de son type. Ces structures apparaissent en situation, ce qui permet aux apprenants de comprendre leur valeur communicative réelle. Le texte met souvent en relation plusieurs notions grammaticales qui prennent leur sens les unes par rapport aux autres, contrairement à leur étude fragmentée en grammaire.

6.2 Les objectifs formatifs

Les objectifs formatifs visent le développement de **savoir-faire** et de **savoir-être**, à travers l'apprentissage de démarches intellectuelles et méthodologiques.

6.2.1 Le niveau méthodologique

Le texte sert de modèle pour apprendre à :

- organiser un discours ;
- structurer un énoncé ;
- raconter, décrire, expliquer, argumenter.

Les programmes de FLE s'appuient d'ailleurs sur une **typologie textuelle** qui permet aux apprenants d'analyser les caractéristiques des textes et de les réinvestir en production écrite.

6.2.2 Le niveau intellectuel

La compréhension de l'écrit développe des opérations mentales complexes, telles que : identifier, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer (**taxonomie de Bloom**). Ces opérations sont mobilisées à travers des activités de repérage, de mise en relation, de résumé et de prise de position critique, contribuant ainsi à la formation d'un esprit autonome et réfléchi.

6.2.3 Le niveau moral

Les textes proposés peuvent également jouer un rôle éducatif en mettant en avant des valeurs positives et des modèles de comportement susceptibles de guider l'apprenant dans sa construction personnelle.

6.2.4 Le niveau esthétique

La fréquentation de textes de qualité contribue à développer le **goût de la lecture** et la sensibilité esthétique de l'apprenant. Le plaisir de lire favorise l'engagement et éloigne l'apprenant de productions pauvres ou déformantes.

6.3 Les objectifs culturels

Le texte est porteur d'une **vision du monde** et s'inscrit dans un contexte socio-historique et culturel précis. La compréhension de l'écrit vise donc aussi l'acquisition d'une **compétence socio-culturelle**, indispensable pour interpréter correctement les messages et ajuster sa communication.

La découverte d'autres cultures permet à l'apprenant de relativiser ses propres pratiques et de développer des valeurs telles que la tolérance et le respect de l'altérité.

VII- L'évaluation de la compréhension de l'écrit

L'évaluation joue un rôle central dans le processus d'enseignement-apprentissage.

- **L'évaluation diagnostique** intervient en amont de l'apprentissage. Elle a pour objectif d'identifier les connaissances antérieures, les compétences déjà maîtrisées ainsi que les lacunes des apprenants. Cette forme d'évaluation permet à l'enseignant

de mieux connaître le profil de la classe et d'adapter les contenus, les méthodes et le rythme d'enseignement aux besoins réels des apprenants.

- **L'évaluation formative** s'inscrit tout au long du processus d'apprentissage. Son rôle principal est d'aider l'apprenant à améliorer ses performances, à corriger ses erreurs et à développer des stratégies d'apprentissage efficaces, sans nécessairement être associée à une note.

- **L'évaluation sommative** intervient à la fin d'une séquence, d'un module ou d'un programme. Elle vise à mesurer le niveau de maîtrise des compétences visées et à vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques. Cette évaluation, généralement notée, permet de faire un bilan des acquis définitifs et de prendre des décisions institutionnelles, telles que la validation d'un niveau ou le passage à l'étape suivante.

Ces évaluations peuvent prendre la forme de questions de compréhension, de résumés, de QCM ou de productions écrites basées sur le texte.

VIII- Motivation et engagement des apprenants

La motivation et l'engagement sont essentiels pour un apprentissage durable. Ils peuvent être stimulés par la diversité des textes proposés, la lecture autonome, la valorisation des efforts et des progrès, ainsi que par des activités collaboratives et créatives.

La **diversité des textes proposés** permet de susciter l'intérêt des apprenants en tenant compte de leurs centres d'intérêt, de leur niveau linguistique et de leur contexte socioculturel.

Par ailleurs, la **lecture autonome** joue un rôle déterminant dans le développement de l'engagement, dans la mesure où elle encourage l'apprenant à devenir acteur de son propre apprentissage, à gérer son rythme et à construire progressivement des stratégies de compréhension.

La **valorisation des efforts et des progrès**, qu'elle soit verbale, écrite ou symbolique, contribue également à renforcer la confiance en soi et le sentiment de compétence, éléments essentiels à la motivation intrinsèque.

Enfin, le recours à des activités collaboratives et créatives favorise l'interaction, l'échange de points de vue et la co-construction du sens. Ces pratiques permettent non seulement de dynamiser la classe, mais aussi de développer des compétences sociales et langagières, en rendant l'apprentissage plus signifiant et durable.

Conclusion

En définitive, l'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe de FLE constitue une démarche pédagogique globale et structurée, bien loin d'une simple lecture passive de textes. Il engage l'apprenant dans un processus actif et progressif, allant de la saisie des informations explicites à l'interprétation de l'implicite, en passant par l'analyse de la structure discursive et le développement d'une posture critique.

La diversité des techniques mobilisées — prédiction, questionnement, résumé, repérage d'indices, cartes mentales, échanges entre pairs — témoigne de la richesse didactique de cette compétence et de son rôle central dans l'apprentissage de la langue étrangère. Elle ne se limite pas au développement linguistique : elle nourrit également la formation intellectuelle, culturelle et identitaire de l'apprenant.

Enfin, l'évaluation régulière et différenciée, associée à une démarche de motivation et d'engagement, garantit la progression de chaque apprenant à son propre rythme. Enseigner la compréhension de l'écrit, c'est donc former des lecteurs autonomes, réflexifs et ouverts sur le monde, capables de mobiliser la langue française comme un véritable outil de pensée et de communication.

TD du Cours 06 :

Texte support

Extrait de *La Boîte à merveilles* — Ahmed Sefrioui (1954)

Mon père était un homme silencieux. Il rentrait le soir, s'asseyait sur le seuil de notre maison, et regardait le ciel s'assombrir au-dessus des terrasses. Ma mère lui apportait le thé sans qu'il eût besoin de le demander. Je les observais de loin, assis dans l'ombre de la porte, et je me demandais ce que les grandes personnes pouvaient bien trouver à contempler dans ce ciel vide.

Il y avait pourtant dans les yeux de mon père quelque chose que je ne savais pas encore nommer. Aujourd'hui, je crois reconnaître dans ce regard la mélancolie tranquille de celui qui a accepté sa vie telle qu'elle est, sans amertume, mais sans illusion non plus. Ce n'était pas du désespoir. C'était plutôt une sagesse venue de loin, une paix conquise au fil des jours difficiles.

Je n'ai compris cela que bien des années plus tard, lorsque j'ai moi-même appris à regarder le ciel le soir, après le travail, en cherchant dans sa profondeur la réponse à des questions que l'on ne pose à personne.

Activité 1 — Compréhension littérale (niveau de base)

Objectif :

Identifier les informations explicites du texte et en vérifier la compréhension mot à mot (compétence de base, niveau A2-B1 selon le CECRL).

Consigne :

Lisez attentivement le texte, puis répondez aux questions suivantes en vous appuyant sur des éléments précis du texte.

N°	Question
1	Qui sont les personnages présents dans cet extrait ?
2	Où se déroule la scène ? Relevez l'indication de lieu précise.
3	Que fait le père en rentrant le soir ? Citez deux actions successives.
4	Que fait la mère sans attendre la demande du père ?
5	Où se trouve le narrateur enfant pendant cette scène ?

Activité 2 — Compréhension inférentielle et interprétative (niveau avancé)

Objectif :

Accéder aux significations implicites du texte, interpréter les intentions de l'auteur et développer la compétence inférentielle (niveau avancé, C1-C2 selon le CECRL).

Consigne :

Relisez attentivement les deuxième et troisième paragraphes, puis répondez aux questions suivantes en justifiant vos réponses par des indices textuels précis.

N°	Question
1	Que cherche le narrateur adulte à exprimer par l'expression « quelque chose que je ne savais pas encore nommer » ? Que signifie-t-elle sur sa posture de narrateur ?
2	Relevez les deux expressions qui traduisent l'état intérieur du père. En quoi s'opposent-elles ? Quelle nuance l'auteur cherche-t-il à établir ?
3	Que suggère la formule « des questions que l'on ne pose à personne » dans le dernier paragraphe ? Quel sentiment exprime-t-elle ?
4	Ce texte est écrit à la première personne du singulier. Quelle est la double temporalité narrative ? Comment se manifeste-t-elle dans le texte ?

Activité 3 — Réaction au texte et comparaison interculturelle

Objectif :

Développer la compétence de réaction critique et le niveau interculturel, en amenant l'apprenant à relier le texte à son expérience personnelle et culturelle, et à formuler un jugement argumenté (niveau de réaction et de jugement critique selon Smith et Barrett).

Consigne :

Répondez aux questions suivantes en rédigeant des réponses argumentées d'au moins trois phrases chacune.

N°	Question
1	La scène décrite (le père silencieux rentrant du travail, la mère apportant le thé) vous évoque-t-elle des situations similaires dans votre propre expérience culturelle ou familiale ? En quoi ce tableau est-il universel et en quoi est-il spécifique à la culture maghrébine ?
2	Ahmed Sefrioui décrit un père dont la sagesse se transmet sans paroles. Comparez cette forme de transmission silencieuse avec d'autres formes de transmission culturelle que vous connaissez (orale, écrite, par le récit, par le geste). Laquelle vous semble la plus puissante et pourquoi ?
3	À votre avis, pourquoi l'auteur choisit-il de raconter cette scène du passé à la lumière de sa compréhension d'adulte ? Que gagne le récit autobiographique en adoptant ce point de vue rétrospectif ? Appuyez-vous sur des éléments précis du texte.

Activité 3 — Lisez-le texte ci-dessous, étudiez le questionnaire proposé et retrouvez les objectifs généraux qui y sont visés.

Le retour

Duroy aperçut soudain, à quelques centaines de mètres, deux vieilles gens qui s'en venaient, et il sauta de la voiture, en criant : « Les voilà. Je les reconnais. »

C'étaient deux paysans, l'homme et la femme, qui marchaient d'un pas irrégulier, en se balançant et se heurtant parfois de l'épaule. L'homme était petit, trapu, rouge et un peu ventru, vigoureux malgré son âge ; la femme, grande, sèche, voûtée, triste, la vraie femme de peine des champs qui a travaillé dès l'enfance et qui n'a jamais ri, tandis que le mari blaguait en buvant avec les clients.

Madeleine aussi était descendue de voiture et elle regardait venir ces deux pauvres êtres avec un serrement de cœur, une tristesse qu'elle n'avait point prévue. Ils ne reconnaissaient point leur fils, ce beau monsieur, et ils n'auraient jamais deviné leur bru dans cette belle dame en robe claire.

Ils allaient, sans parler et vite, au-devant de l'enfant attendu sans regarder ces personnes de la ville que suivait une voiture. Ils passaient. Georges, qui riait, cria : « Bonjour, père Duroy. »

Ils s'arrêtèrent net, tous les deux, stupéfaits d'abord, puis abrutis de surprise. La vieille se remit la première et balbutia sans faire un pas : « C'est bien toi, notre fils ? »

Le jeune homme répondit : « Mais oui, c'est moi, la mère Duroy » et, marchant à elle, il l'embrassa sur les deux joues, d'un gros baiser de fils.

Puis il frotta ses tempes contre les tempes du père, qui avait ôté sa casquette, une casquette à la mode de Rouen, de soie noire, très haute, pareille à celle des marchands de bœufs.

Puis Georges annonça : « Voilà ma femme. » Et les deux campagnards regardèrent Madeleine. Ils la regardèrent comme on regarde un phénomène, avec une crainte inquiète jointe à une sorte d'approbation satisfaite chez le père, à une inimitié jalouse chez la mère.

[2] D'après Guy de MAUPASSANT, *Bel ami.*

[2] Exercices 4& 5 sont élaborés à partir du polycopié de D. ATTATFA*, Didactique de la discipline semestre 01*
.

Questions :

1. Dégagez l'image du texte.
2. Relevez les termes qui désignent les personnages.
3. Quels liens les unissent ?
4. Certains détails indiquent que la scène se passe en milieu paysan. Relevez-les.
5. Quand la description commence-t-elle ?
6. Comment progresse-t-elle ? Relevez les verbes de mouvement.
7. Comment Madeleine voit-elle les deux vieux ?
8. Relevez les termes par lesquels les deux paysans décrivent Madeleine.
9. Quels éléments culturels fournissent -ils ? Faites une comparaison entre la société décrite dans ce texte et la nôtre.

Réponses

……
……

……
……

……
……

……
……

……
……

Activité 5 — : Soit l'extrait suivant :

Un bonheur simple

Je la contemplais, triste, surpris, émerveillé par la puissance de l'amour ! Cette fille riche avait suivi cet homme, ce paysan. Elle était devenue elle-même paysanne. Elle s'était faite à sa vie sans charmes, sans luxe, sans délicatesse, d'aucune sorte ; elle s'était pliée à ses habitudes simple. Et elle l'aimait encore. Elle était devenue une femme rustre, en bonnet, en jupe de toile. Elle mangeait dans un plat de terre sur une table de bois, assise sur une chaise de paille, une bouillie, de choux et de pomme de terre au lard. Elle couchait sur une paillasse à son côté. Elle n'avait jamais pensé à rien qu'à lui ! Elle n'avait regretté ni les parures, ni le étoffes, ni les élégances, ni la mollesse des sièges, ni la tiédeur parfumée des chambres enveloppées de tenture, ni la douceur du duvet où plongent les corps pour le repos. Elle n'avait eu besoin que de lui ; pourvu qu'il fût là, elle ne désirait rien. Elle avait abandonné la vie, toute jeune, et le monde, et ceux qu'ils l'avaient élevée, aimée, elle était venue seule avec lui, en ce sauvage ravin. Et il a avait été tout pour elle, tous ce qu'on désire tous ce qu'on rêve, tout ce qu'on attend sans cesse, tous ce qu'on espère sans fin. Il avait empli de bonheur son existence d'un bout à l'autre. Elle n'aurait pu être plus heureuse.

Guy De Maupassant, *le bonheur*

Formulez des questions visant les différents objectifs vus en cours

Réponses

……
……

……
……

……
……

……
……

……
……

Corrigés — TD du Cours 06

Corrigé de l'Activité 1 — Compréhension littérale

Compétence mobilisée	Justification textuelle	Justification didactique
Compétence de base — Identification des personnages (Giasson, 2013)	« Mon père », « Ma mère », le narrateur-enfant (« je »).	L'identification des personnages relève de la compréhension littérale. Elle constitue le premier niveau de traitement du texte selon Giasson (2013) et correspond aux objectifs A2-B1 du CECRL.
Compétence de base — Repérage du cadre spatio-temporel	« le seuil de notre maison » ; la scène se déroule le soir (« le soir », « ciel s'assombrir »).	Le repérage des indices spatiaux et temporels est une compétence fondamentale de compréhension littérale. Il prépare l'apprenant à construire une représentation mentale cohérente du texte (Fayol, 1985).
Compétence de base — Identification des actions explicites	Le père « rentrait le soir », « s'asseyait sur le seuil », « regardait le ciel s'assombrir ».	La reconnaissance de la séquence des actions mobilise la mémoire de travail et la compréhension de la succession temporelle, compétences centrales en lecture selon Smith et Barrett.
Compétence de base — Repérage d'un fait explicite	« Ma mère lui apportait le thé sans qu'il eût besoin de le demander. »	Cette question vise à vérifier la compréhension d'un énoncé simple contenant une nuance (absence de demande verbale). Elle prépare l'accès à l'implicite (niveau inférentiel).
Compétence de base — Localisation du narrateur	« assis dans l'ombre de la porte ».	Repérer la position du narrateur permet à l'apprenant de comprendre le dispositif d'observation propre au récit autobiographique, compétence relevant de la compréhension littérale (CECRL, niveau B1).

Corrigé de l'Activité 2 — Compréhension inférentielle et interprétative

Compétence mobilisée	Justification textuelle	Justification didactique
Compétence inférentielle — Interprétation du point de vue narratif (Giasson, 2013)	« quelque chose que je ne savais pas encore nommer » : le narrateur adulte souligne rétrospectivement les limites de sa perception d'enfant. Il reconnaît avoir perçu sans comprendre.	Cette question développe la compétence métalinguistique et la conscience du point de vue narratif. Elle mobilise l'inférence élaborative : l'apprenant doit aller au-delà du sens littéral pour accéder à la complexité énonciative (Charolles, 1978).
Compétence inférentielle — Interprétation des oppositions sémantiques	« Ce n'était pas du désespoir » ↔ « une paix conquise » ; « sans amertume » ↔ « sans illusion non plus ». L'auteur construit une nuance entre résignation négative et acceptation sereine.	L'exploitation des oppositions lexicales et des constructions négatives permet de travailler la compétence structurelle et sémantique. Elle correspond aux objectifs interprétatifs du niveau C1 selon le CECRL et à la taxonomie de Bloom (analyser, évaluer).
Compétence inférentielle — Interprétation de l'implicite culturel et existentiel	« des questions que l'on ne pose à personne » évoque la solitude intérieure de l'homme adulte, l'indicible, et la transmission silencieuse entre père et fils.	Cette formulation contient un implicite culturel fort. Son interprétation mobilise la compétence socio-culturelle (Moirand, 1982) et prépare l'apprenant à lire entre les lignes — compétence centrale de la lecture avancée.
Compétence structurelle — Identification de la double temporalité narrative	Temps du souvenir (enfance) : imparfait (« rentrait », « s'asseyait », « regardait ») ; temps de la réflexion adulte (présent) : « Aujourd'hui, je crois reconnaître », « Je n'ai compris cela que bien des années plus tard ».	L'identification de la double temporalité développe la compétence structurelle et grammaticale. Elle permet de comprendre le fonctionnement du récit autobiographique et l'usage didactique des temps verbaux en FLE (Combettes, 1983).

Corrigé de l'Activité 3 — Réaction au texte et comparaison interculturelle

Compétence mobilisée	Justification textuelle	Justification didactique
Compétence de réaction — Lien entre texte et expérience culturelle (Smith et Barrett ; Moirand, 1982)	Éléments universels : le retour du père, le rôle de la mère, l'observation silencieuse de l'enfant. Éléments culturels spécifiques : le thé comme geste d'hospitalité et de soin conjugal dans la culture maghrébine, le seuil comme espace de transition, la contemplation du ciel comme geste méditatif ancré dans une sensibilité arabo-islamique.	Cette question développe la compétence interculturelle telle que la définit le CECRL : l'apprenant est invité à identifier ce qui est universel et ce qui est culturellement situé dans un texte. Elle mobilise la compétence socio-culturelle (Moirand, 1982) et favorise la tolérance et le respect de l'altérité.
Compétence de réaction critique — Comparaison des modes de transmission culturelle	Transmission silencieuse (par l'exemple, le geste, la présence) ; transmission orale (récits, proverbes, contes — très présente dans la tradition algérienne) ; transmission écrite (textes religieux, littérature). La transmission silencieuse peut être jugée la plus puissante car elle agit sur l'inconscient et se grave dans la mémoire corporelle et émotionnelle.	Cette question mobilise le niveau de jugement critique (Smith et Barrett) et la compétence comparative interculturelle. Elle correspond à l'objectif culturel de la compréhension de l'écrit : amener l'apprenant à relativiser ses propres pratiques et à développer une posture réflexive (Blanchet, 1998 ; CECRL).
Compétence de jugement critique — Analyse de l'effet du point de vue rétrospectif	Le point de vue adulte rétrospectif produit un double regard : l'enfant voit sans comprendre, l'adulte comprend sans pouvoir revivre. Indices textuels : « Aujourd'hui, je crois reconnaître », « Je n'ai compris cela que bien des années plus tard ». Le récit gagne en complexité et en humanité.	Cette question développe la conscience littéraire et la compétence critique de haut niveau (taxonomie de Bloom : analyser et évaluer). Elle prépare l'apprenant à la lecture critique de textes autobiographiques, genre fréquent dans les programmes de FLE et proche de la tradition littéraire maghrébine d'expression française.

Note pédagogique

Les trois activités proposées suivent une progression pédagogique rigoureuse, articulée autour des niveaux cognitifs de la compréhension écrite définis par **Smith et Barrett** et de la hiérarchie des compétences établie par **Giasson (2013)** :

- **Activité 1** — Niveau littéral (compétence de base) : repérage d'informations explicites, ancrage dans le texte, mobilisation de la mémoire de travail.
- **Activité 2** — Niveau inférentiel et interprétatif (compétence avancée) : accès à l'implicite, exploitation des oppositions sémantiques et de la structure narrative.
- **Activité 3** — Niveau de réaction et de jugement critique : lien avec l'expérience personnelle et culturelle, argumentation, développement de la compétence interculturelle.

Le support choisi — un extrait de *La Boîte à merveilles* d'Ahmed Sefrioui — présente une triple pertinence didactique : sa **accessibilité linguistique** (syntaxe claire, vocabulaire courant), sa **richesse culturelle** (ancrage dans la réalité maghrébine partagée par les apprenants algériens), et sa **profondeur littéraire** (double temporalité, implicite, thème de la transmission) qui autorise des activités à plusieurs niveaux de compréhension.

Corrigé de l'Activité 4

Les questions 2, 3, 4, 6 (deuxième partie), 7 et 8 portent sur le lexique et elles visent donc l'objectif linguistique.

Les questions 1, 5, 6 (première partie) portent sur :

L'image du texte, pour la formulation d'hypothèses de lecture (question 1) ;

la structure du texte, pour la délimitation des passages descriptifs (question 5) ;

le type de description, pour attirer l'attention sur le fait que les personnages sont décrits en mouvement (description dynamique).

Ces questions visent l'objectif formatif, au niveau méthodologique.

On notera que :

Pour l'objectif linguistique, on n'a posé aucune question de syntaxe.

On relèvera que l'objectif culturel est visé à partir de la question 09 du fait de procéder à une comparaison entre la société décrite dans le texte et celle dans laquelle on vit. Cette comparaison permet de mettre en évidence que, malgré le décalage dans le temps et dans l'espace (Maupassant a vécu en France au siècle dernier et nous vivons aujourd'hui en Algérie), il y a des points communs, en particulier les sentiments qu'éprouve généralement la belle-mère pour sa bru (« une inimitié jalouse »).

Corrigé de l'Activité 5

1- Dégagez l’image du texte

2- Relevez les termes qui désignent les personnages, quels sont les liens qui les unissent ?

3- Identifiez l’ordre chronologique des évènements de la vie de cette femme ?

4- Quels sont les différents substituts lexicaux et grammaticaux qui renvoient aux personnages, faites la progression thématique du texte.

5- Repérez les champs lexicaux qui s’associent dans ce texte, quels éléments culturels fournissent-ils ?

Cours 07 : L'inférence et l'interprétation et les difficultés en compréhension de l'écrit en FLE

Plan du cours

Section	Intitulé
I	Inférence et interprétation : définitions et distinctions
II	La relation entre inférence et interprétation
III	Les difficultés liées à la compréhension de l'écrit en FLE

Objectifs du cours

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

N°	Objectif
1	Définir les notions d'inférence et d'interprétation en compréhension de l'écrit.
2	Distinguer les deux processus selon leurs caractéristiques, leurs buts et leurs fondements textuels.
3	Comprendre la relation complémentaire entre inférence et interprétation (Tardif, 1997 ; Fayol, 1992).
4	Identifier et classer les difficultés de compréhension de l'écrit en FLE selon quatre catégories : linguistiques, textuelles, cognitives et culturelles.
5	Mobiliser les stratégies de remédiation appropriées à chaque type de difficulté (Blanchet, 1998 ; Moirand, 1982 ; Charolles, 1978).
6	Développer une posture métacognitive face à la lecture en langue étrangère (Flavell, 1979 ; Tardif, 1997).

Introduction

La compréhension de l'écrit en langue étrangère ne se réduit pas à un simple décodage des mots ou des phrases. Elle mobilise des processus cognitifs complexes parmi lesquels l'inférence et l'interprétation occupent une place centrale. Ces deux opérations mentales permettent au lecteur de dépasser la surface du texte pour construire du sens à partir d'éléments parfois implicites. Si elles sont complémentaires, elles n'en demeurent pas moins distinctes dans leurs buts, leurs fondements et leurs modalités de mise en œuvre. Ce cours propose d'en clarifier les définitions, d'en établir la relation, puis d'examiner les principales difficultés que rencontrent les apprenants en FLE dans cet exercice de compréhension.

I- Inférence et interprétation : définitions et distinctions

1.1. L'interprétation

L'interprétation consiste à expliquer ou à donner du sens à un texte, à un événement ou à une situation. Son but est de comprendre ce que l'auteur veut dire : le message implicite, le ton, les intentions ou le sens global de l'énoncé.

Elle présente les caractéristiques suivantes :

- Elle repose sur une lecture attentive et intégrale du texte.
- Elle prend en compte le contexte, les indices stylistiques et le choix des mots.
- Elle peut être subjective : deux lecteurs peuvent interpréter différemment un même passage, à condition de s'appuyer sur des justifications textuelles.

Exemple : face au passage « Elle ferma la porte doucement et s'assit seule dans le salon », l'interprétation pourrait être la suivante : l'auteur montre que le personnage se sent triste ou isolé.

1.2. L'inférence

L'inférence consiste à tirer une conclusion à partir d'indices présents dans le texte, c'est-à-dire à déduire une information qui n'est pas explicitement formulée. Elle se distingue de l'interprétation par son caractère plus logique et contrôlé.

Ses caractéristiques principales sont les suivantes :

- Elle repose sur des faits ou des indices précis contenus dans le texte.
- Elle mobilise la logique et le raisonnement.
- Elle peut être considérée comme un pont entre ce qui est écrit et ce qui est implicite.

Exemple : face au même passage, l'inférence pourrait être : le personnage vient peut-être de se disputer avec quelqu'un ou cherche à être tranquille.

1.3. Les différences entre inférence et interprétation

Le tableau suivant synthétise les principales différences entre ces deux processus :

Aspect	Interprétation	Inférence
Objectif	Comprendre le sens global ou le message du texte	Déduire une information implicite
Fondée sur	Le texte, le contexte et les connaissances du lecteur	Les indices explicites du texte et le raisonnement logique
Subjectivité	Peut varier selon le lecteur	Plus logique et plus contrôlée
Exemple	Le personnage est triste	Le personnage vient de se disputer

Pour mémoriser aisément : **interprétation** = expliquer le sens global ; **inférence** = déduire ce qui n'est pas dit mais suggéré.

II- La relation entre inférence et interprétation

La relation entre interprétation et inférence est étroite, car elles travaillent toutes deux avec le texte, mais à des niveaux complémentaires.

Lien fondamental : *les inférences constituent le plus souvent un outil au service de l'interprétation.*

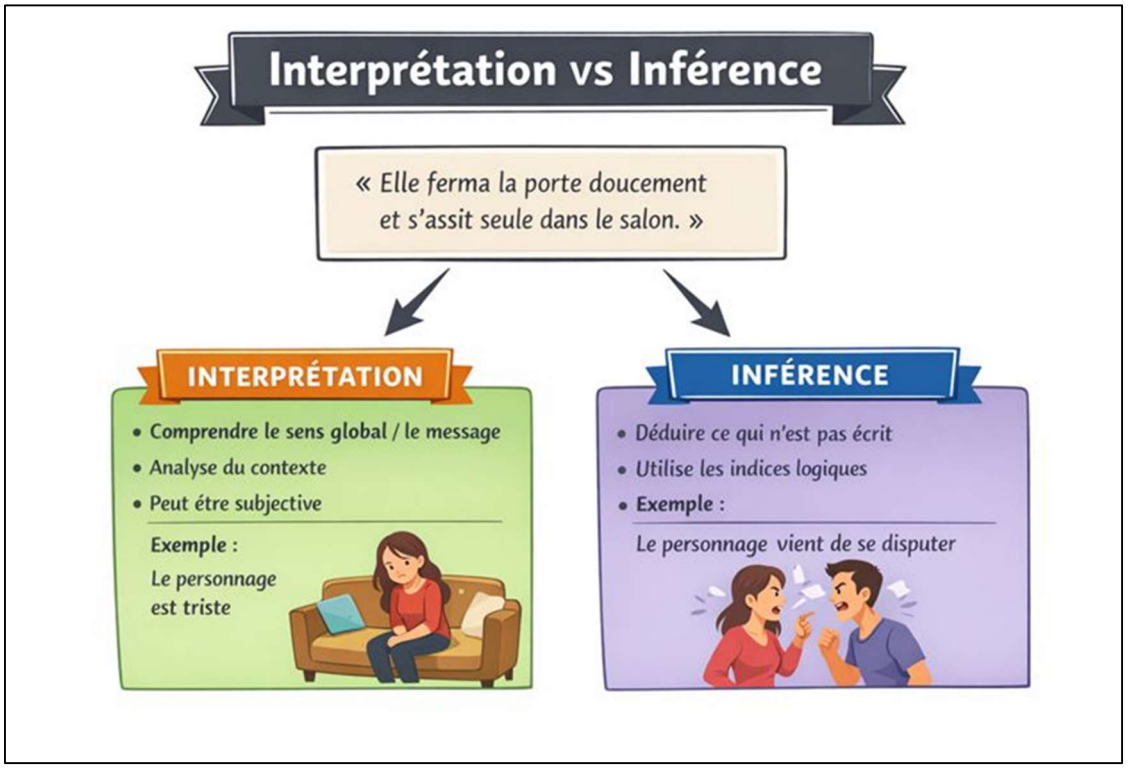
Pour interpréter un texte, le lecteur doit nécessairement tirer des inférences à partir des indices disponibles. Autrement dit, on ne peut pas interpréter correctement sans faire d'inférences, mais formuler une inférence isolée ne suffit pas à constituer une interprétation complète.

Cela s'illustre clairement à travers l'exemple suivant :

Exemple

Texte : « Elle ferma la porte doucement et s'assit seule dans le salon. »

1. **Inférence :** Elle cherche probablement à être tranquille ou elle vient de se disputer.
2. **Interprétation :** Le texte montre que le personnage se sent triste et isolé.



Ici, l'inférence sert de base logique à l'interprétation : sans avoir déduit que le personnage cherche à s'isoler, le lecteur ne pourrait pas accéder à une interprétation cohérente de son état émotionnel. Ce rapport de complémentarité justifie que l'enseignement de ces deux processus soit mené conjointement dans le cadre d'une didactique de la compréhension de l'écrit en FLE.

III- Les difficultés liées à la compréhension de l'écrit en FLE

La compréhension de l'écrit en FLE peut être entravée par de nombreux obstacles. Tardif (1997 : 47) rappelle que « les connaissances déclaratives doivent être traduites en connaissances procédurales et conditionnelles pour permettre les actions pédagogiques ». Ces obstacles sont particulièrement prononcés chez les apprenants arabophones en raison des différences structurelles entre l'arabe et le français. Ils peuvent être regroupés en quatre grandes catégories.

3.1. Les difficultés linguistiques

Les obstacles linguistiques sont les plus immédiats. Ils concernent :

- Le lexique : la non-maîtrise du vocabulaire est la cause la plus fréquente d'incompréhension. Comme le souligne Blanchet (1998 : 43), *« le savoir théorique sur la langue ne garantit aucunement la possibilité de communiquer »* : l'apprenant qui rencontre un mot inconnu tend à bloquer sa lecture au lieu de mobiliser des stratégies compensatoires.
- La syntaxe : les structures phrastiques complexes du français — propositions relatives, subordonnées circonstancielles imbriquées, constructions passives — posent des difficultés spécifiques. L'ordre des mots en français (SVO) diffère de l'ordre préférentiel de l'arabe classique (VSO), ce qui génère des confusions dans l'identification du sujet et du prédicat (Delatour et al., 2004).
- La morphologie : les marques morphologiques du français (accords en genre et en nombre, terminaisons verbales) sont souvent graphiques et silencieuses. Jaffré (1991 : 38) précise que *« le système graphique est un outil de production de sens, pas une simple phonétisation »*.
- La ponctuation : les signes de ponctuation jouent un rôle structurant dans la segmentation et l'interprétation du texte. Catach (1980 : 22) définit la ponctuation comme *« le système des signes graphiques qui participent à l'organisation et à la mise en forme du texte »*, soulignant ainsi son rôle indispensable à la construction du sens.

3.2. Les difficultés textuelles et discursives

Au-delà de la phrase, le texte lui-même peut constituer un obstacle :

- Les reprises anaphoriques : la difficulté à identifier les pronoms et substituts lexicaux compromet la cohésion textuelle. Selon Charolles (1978 : 14), la cohérence textuelle repose sur quatre règles fondamentales, dont la *règle de répétition* qui exige que tout texte assure un retour constant sur les éléments posés antérieurement. Sa non-maîtrise provoque une rupture dans la construction du sens.
- La progression thématique : un texte bien formé assure une progression entre thème (ce dont on parle) et rhème (ce qu'on en dit). Combettes (1983 : 25) distingue plusieurs types de progressions thématiques (linéaire, à thème constant, à thèmes dérivés) dont la méconnaissance conduit l'apprenant à lire le texte comme une liste d'informations juxtaposées.

- La reconnaissance des genres textuels : identifier le type de texte (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif) est une condition préalable à l'adoption de stratégies de lecture adaptées. Moirand (1982 : 54) insiste sur la nécessité pour le lecteur de reconnaître *« les caractéristiques formelles des différents types de discours »* pour orienter efficacement sa compréhension.

3.3. Les difficultés cognitives et métacognitives

La compréhension est aussi tributaire de processus cognitifs que l'apprenant ne maîtrise pas toujours :

- L'absence de stratégies inférentielles : beaucoup d'apprenants n'ont pas développé l'habitude de formuler des hypothèses sur le sens ou de raisonner à partir du contexte. Tardif (1997 : 48) rappelle que les connaissances conditionnelles — savoir quand et pourquoi mobiliser une stratégie — sont celles qui font le plus défaut aux apprenants en difficulté.
- La surcharge cognitive : lorsque le décodage grapho-phonémique n'est pas encore automatisé, il mobilise la quasi-totalité des ressources cognitives du lecteur, laissant peu de place aux traitements de niveau supérieur. Fayol (1992 : 95) souligne que « l'automatisation du décodage est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour libérer les ressources attentionnelles au service de la compréhension ».
- Le déficit métacognitif : un lecteur peu performant ne sait pas toujours qu'il n'a pas compris. Flavell (1979 : 906) définit la métacognition comme « la connaissance qu'a le sujet de ses propres processus cognitifs et de leurs résultats ». Pour Tardif (1997 : 58), développer la métacognition chez l'apprenant, c'est lui permettre de devenir un « penseur stratégique » capable de réguler activement son activité de lecture.

3.4. Les difficultés culturelles et référentielles

- La compréhension d'un texte repose en partie sur des connaissances du monde que le lecteur est supposé posséder :
- Les référents culturels implicites : un texte littéraire français peut renvoyer à des pratiques sociales, des institutions ou des événements qui sont transparents pour un lecteur natif mais opaques pour un apprenant arabophone. Dabène (1991 : 6) précise que la compétence scripturale inclut « des savoirs, des savoir-faire et des représentations concernant la spécificité de l'ordre de l'écrit » — représentations qui sont nécessairement culturellement situées.
- Les schèmes textuels culturels : la rhétorique contrastive (Kaplan, 1966) montre que chaque culture organise le discours écrit selon des conventions propres. La structure argumentative du français (thèse, antithèse, synthèse) diffère d'autres traditions discursives. Selon le CECR (2001 : 82), la compétence sociolinguistique inclut la capacité à reconnaître ces conventions discursives, ce qui suppose un enseignement explicite de la rhétorique textuelle en FLE.

- Les stéréotypes et représentations : certaines représentations véhiculées par les textes en langue étrangère peuvent entrer en conflit avec les représentations culturelles de l'apprenant. Selon Rosier (2002 : 101), la didactique étant une *« discipline d'action et d'intervention »*, il appartient à l'enseignant de créer une médiation entre les univers culturels en présence afin de prévenir les blocages interprétatifs.

Tableau synthétique des difficultés et stratégies de remédiation

Catégorie	Difficultés principales	Compétence(s) concernée(s)	Stratégies de remédiation
Linguistiques	Lexique, syntaxe, morphologie silencieuse, ponctuation	Compétences linguistiques	Travail sur le contexte, la dérivation morphologique, les connecteurs (Blanchet, 1998)
Textuelles	Anaphores, progression thématique, genres textuels	Compétences pragmatiques et linguistiques	Repérage des anaphores, identification du genre avant lecture (Moirand, 1982 ; Charolles, 1978)
Cognitives et métacognitives	Absence d'inférences, surcharge cognitive, déficit métacognitif	Compétences inférentielles et métacognitives	Enseignement explicite des stratégies : prédiction, questionnement, régulation (Tardif, 1997 ; Flavell, 1979)
Culturelles	Référents implicites, conventions rhétoriques, représentations	Compétences culturelles et référentielles	Médiation interculturelle, contextualisation, activités d'anticipation (CECR, 2001 ; Kaplan, 1966)

Conclusion

L'inférence et l'interprétation constituent deux processus cognitifs fondamentaux et complémentaires dans la compréhension de l'écrit en FLE. Si l'inférence permet de déduire ce qui n'est pas explicitement formulé à partir d'indices textuels précis, l'interprétation vise la construction d'un sens global, informé par le contexte, le style et les intentions de l'auteur. Loin d'être antagonistes, ces deux opérations s'articulent étroitement : l'inférence constitue bien souvent le fondement logique sur lequel s'édifie une interprétation cohérente et argumentée.

La section consacrée aux difficultés de compréhension a permis de montrer que les obstacles rencontrés par les apprenants en FLE — et particulièrement les apprenants arabophones — relèvent de dimensions multiples : linguistiques, textuelles, cognitives et culturelles. Cette pluralité justifie une approche didactique intégrée, qui articule l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Tardif, 1997), le développement de la

métacognition (Flavell, 1979), la sensibilisation aux genres textuels (Moirand, 1982) et la prise en compte de la diversité culturelle (Kaplan, 1966 ; CECR, 2001).

TD du cours 07

Activité 01

Lisez attentivement l'extrait de **Madame Bovary** de Gustave Flaubert, puis analysez-le en vous appuyant sur les axes suivants :

1. **Compréhension littérale** :
   Identifiez les faits, les personnages et les événements principaux du texte.
2. **Compréhension inférentielle** :
   Dégagez les significations implicites en interprétant les indices présents dans le texte et en montrant ce qu'ils révèlent de l'état psychologique de Mme Bovary.
3. **Analyse structurelle** :
   Étudiez l'organisation du texte (progression, retours en arrière, rapports entre passé et présent) et montrez en quoi cette structure contribue à la cohérence du passage.
4. **Développement de compétences critiques et réflexives** :
   Proposez une réflexion personnelle sur la portée du texte, notamment sur la représentation du rêve, du passé et de l'illusion dans la construction du personnage.

> « Mme Bovary tourna la tête et aperçut dans le jardin, contre les carreaux, des faces de paysans qui regardaient. Alors le souvenir des Bertaux lui arriva. Elle revit la ferme, la mare bourbeuse, son père en blouse sous les pommiers, et elle se revit elle-même comme autrefois écrémant avec son doigt les terrines de lait dans la laiterie. Mais aux fulgurations de l'heure présente, sa vie passée, si nette jusqu'alors, s'évanouissait tout entière, et elle doutait presque de l'avoir vécue. Elle était là ; puis autour du bal, il n'y avait plus que l'ombre, étalée sur tout le reste. Elle mangeait alors une glace au marasquin, qu'elle tenait de la main gauche dans une coquille de vermeil, et fermait à demi les yeux, la cuiller entre les dents. »
>
> G. FLAUBERT, Mme Bovary

Votre analyse devra être illustrée par des références précises au texte.

Réponses

……
……
……
……
……

……
……

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Activité-2 sur les difficultés en compréhension de l'écrit

Niveau : 1re année LMD — Module : Compréhension de l'écrit en FLE

Objectif général : Identifier, classer et analyser les difficultés de compréhension de l'écrit à partir d'un texte support, et mobiliser les processus d'inférence et d'interprétation dans une perspective didactique.

Support : Extrait narratif littéraire produit par l'IA (texte à usage pédagogique).

Lisez attentivement le texte ci-dessous, puis répondez aux questions :

Texte support	Consignes
« La vieille femme posa son panier sur le banc de pierre et souffla longuement. Le marché était vide à cette heure-là ; les étals avaient été repliés, et seules quelques feuilles mortes tourbillonnaient entre les pavés. Elle regarda ses mains — les mêmes mains qui avaient pétri le pain, lavé les linges, bercé les enfants — et murmura quelque chose qu'on ne put entendre. Puis elle se leva, prit son panier, et disparut dans la ruelle sans se retourner. » *Source : texte d'auteur à usage pédagogique — 1re année LMD*	**Activité A — Identification des difficultés** 1. Relevez dans le texte un exemple de difficulté lexicale. Expliquez en quoi ce mot ou cette expression peut poser problème à un apprenant arabophone. 1. Identifiez une reprise anaphorique dans le texte. Quel référent désigne-t-elle ? En quoi sa non-identification nuirait-elle à la compréhension ? 1. Repérez une difficulté d'ordre culturel ou référentiel. À quelle représentation ou pratique culturelle le texte fait-il implicitement appel ? **Activité B — Inférence et interprétation** 1. Formulez une inférence à partir du passage : « Elle regarda ses mains […] et murmura quelque chose qu'on ne put entendre. » Appuyez-vous sur des indices précis du texte. 1. Proposez une interprétation globale du texte. Justifiez votre réponse en citant au moins deux éléments textuels et en précisant quelle stratégie de compréhension vous avez mobilisée.

Correction des activités du TD 07

Corrigé de l'activité 1

1. **Compréhension littérale**

Personnages

- **Mme Bovary** : personnage principal, focalisation interne.
- **Le père** (évoqué par le souvenir) : figure du monde rural.
- **Les paysans** : silhouettes observatrices, élément déclencheur du souvenir.

Evénements

- Mme Bovary se trouve à un **bal**.
- Elle aperçoit, à travers les vitres, des **paysans** dans le jardin.
- Cette vision provoque un **souvenir** de son passé. (Souvenir de l'enfance et de la ferme).

- Elle mange une **glace au marasquin**. (Retour à la situation présente du bal.)

2. Analyse structurelle

Organisation du texte

- **Situation initiale** : Mme Bovary au bal.
- **Élément déclencheur** : apparition des paysans.
- **Analepse (retour en arrière)** : souvenir de la vie aux Bertaux.
- **Retour au présent** : recentrage sur la scène du bal.

3. Compréhension inférentielle

Déductions

- Les paysans représentent le **monde d'origine** de Mme Bovary, modeste et rural.
- Le bal symbolise le **monde aristocratique** et idéalisé auquel elle aspirait.

Interprétation des indices

- L'opposition entre la **ferme** (mare bourbeuse, blouse, laiterie) et le **bal** (vermeil, glace, marasquin) souligne un **contraste social et existentiel**.
- L'effacement progressif du passé (« sa vie passée (…) s'évanouissait ») traduit une **rupture identitaire**.

Comprendre entre les lignes (interprétation)

- Mme Bovary éprouve une **aliénation intérieure** : elle n'appartient pleinement ni à son passé ni à son présent.
- Le luxe du bal est perçu comme une **illusion**, masquant le vide et la fragilité de son identité.

4. Développement de compétences

Compétence critique

- Le texte invite à réfléchir sur la **critique des classe sociales**
- Flaubert montre la distance entre **le rêve (le passé vie modeste et le rêve devenir bourgeoise)** et **réalité(le rêve s'est réalisé dans le présent) !!** .

Compétence réflexive

- Le lecteur est amené à s'interroger sur :
  - la construction de l'identité,
  - le conflit identitaire ,
  - les classes sociales.

Corrigé de l'activité—2 Grille de correction avec justification didactique

N°	Compétence(s) visée(s)	Éléments de réponse attendus	Justification didactique
1	**Compétence linguistique** Identification des obstacles lexicaux et mobilisation de stratégies compensatoires	Exemples de difficultés lexicales recevables : - « les étals » : terme appartenant au registre commercial spécialisé (marché traditionnel), inconnu de la plupart des apprenants arabophones. - « pétri » (le pain) : emploi d'un verbe technique culinaire en voix passive participiale, susceptible de bloquer le lecteur non familier de la cuisine française traditionnelle. - « tourbillonnaient » : verbe de mouvement imagé dont le sens figuré (agitation	La non-maîtrise du lexique est identifiée comme la cause la plus fréquente d'incompréhension en FLE. Blanchet (1998 : 43) souligne que « le savoir théorique sur la langue ne garantit aucunement la possibilité de communiquer » : l'apprenant bloque sur le mot inconnu au lieu d'activer des stratégies compensatoires (inférence contextuelle, recours à la dérivation morphologique). Cette question développe précisément ces stratégies.

		désordonnée) peut être opaque. L'apprenant doit nommer la difficulté ET expliquer son effet sur la compréhension.	
2	**Compétence textuelle et discursive** Identification des reprises anaphoriques et construction de la cohésion textuelle	Reprise anaphorique à identifier : - « les mêmes mains » → reprend anaphoriquement « ses mains » (v. 3), qui elles-mêmes renvoient au référent « la vieille femme » introduit dès la première phrase. Effet sur la compréhension : - Si l'apprenant ne relie pas « les mêmes mains » au personnage principal, la portée émotionnelle du passage (le résumé d'une vie entière dans ce symbole) lui échappe totalement, et la phrase suivante (« et murmura quelque chose ») perd sa logique narrative.	Charolles (1978 : 14) établit que la cohérence textuelle repose sur la règle de répétition, qui exige « un retour constant sur les éléments posés antérieurement ». La méconnaissance des reprises anaphoriques — pronoms, substituts lexicaux, déterminants définis — provoque une rupture dans la construction du sens. Cette compétence est d'autant plus cruciale que l'arabe et le français ne recourent pas aux mêmes mécanismes de référence (Delatour et al., 2004).
3	**Compétence culturelle et référentielle** Reconnaissance des référents culturels implicites et de leur rôle dans la construction du sens	Difficultés culturelles recevables : - Le « marché » comme lieu de vie sociale français : la scène du marché traditionnel renvoie à une pratique sociale ancrée dans la culture française (marché de village, lien communautaire, temporalité hebdomadaire) qui peut être perçue différemment dans le contexte algérien. - Le geste de « regarder ses mains » comme symbole narratif : dans la littérature française, ce geste renvoie à une tradition introspective liée au travail manuel et à la mémoire du corps, dimension implicite	Dabène (1991 : 6) précise que la compétence scripturale inclut « des savoirs, des savoir-faire et des représentations concernant la spécificité de l'ordre de l'écrit » — représentations nécessairement culturellement situées. La rhétorique contrastive de Kaplan (1966) montre que chaque culture organise le discours selon des conventions propres. Selon le CECR (2001 : 82), la compétence sociolinguistique suppose un enseignement explicite des conventions culturelles du discours écrit, ce qui justifie pleinement cette question.

		susceptible d'échapper à un lecteur arabophone non familiarisé avec ce topos littéraire occidental. - La ruelle comme espace de disparition : l'image de la vieille femme qui « disparaît dans la ruelle sans se retourner » convoque une esthétique narrative française (clôture elliptique, refus du sentimentalisme) que les conventions narratives arabes n'emploient pas nécessairement.	
4	**Compétence inférentielle** Formulation d'une hypothèse de sens à partir d'indices textuels précis et du raisonnement logique	Indices textuels à mobiliser : - « les mêmes mains qui avaient pétri le pain, lavé les linges, bercé les enfants » → indice d'une vie longue consacrée aux tâches domestiques et maternelles. - « murmura quelque chose qu'on ne put entendre » → indice d'une parole retenue, d'une intériorité close sur elle-même. Inférences attendues (au choix, justifiées) : - Le personnage est une femme âgée qui regarde sa vie passée avec résignation ou mélancolie. - La parole murmurée est peut-être une prière, un regret ou un adieu — quelque chose qu'elle ne peut ou ne veut partager.	L'inférence constitue « un pont entre ce qui est écrit et ce qui est implicite » (cf. cours). Elle repose sur des indices précis du texte et sur le raisonnement logique, et se distingue de l'interprétation par son caractère plus contrôlé. Tardif (1997 : 48) rappelle que les connaissances conditionnelles — savoir quand et pourquoi activer une stratégie — font le plus souvent défaut aux apprenants en difficulté. Cette question entraîne précisément cette compétence stratégique.
5	**Compétence interprétative et métacognitive** Construction d'un sens global argumenté et identification de la stratégie de	Interprétation globale attendue : Le texte dresse le portrait discret d'une femme dont la vie entière — labeur, maternité, vieillesse — est résumée dans un geste et un murmure. L'auteur peint une solitude digne, sans pathos, à travers	L'interprétation, contrairement à l'inférence, vise « le sens global ou le message du texte » et peut varier selon le lecteur, à condition d'être étayée par des justifications textuelles (cf. cours). Moirand (1982 : 54) insiste sur la nécessité de reconnaître les caractéristiques

	compréhension mobilisée	une série de détails concrets (le marché vide, les mains, la ruelle). La chute — « sans se retourner » — suggère une acceptation ou une rupture définitive avec un passé incarné par le lieu. Éléments textuels obligatoires (au moins deux) : - « le marché était vide » → atmosphère de fin, d'abandon. - « disparut dans la ruelle sans se retourner » → clôture narrative elliptique signifiant un départ définitif. Stratégie à nommer : prédiction, questionnement, régulation, ou inférence (selon la réponse de l'apprenant, toute stratégie explicitement nommée et justifiée est recevable).	formelles du discours pour orienter la compréhension. La demande de nommer la stratégie mobilisée s'inscrit dans le cadre de la métacognition telle que définie par Flavell (1979 : 906) : « la connaissance qu'a le sujet de ses propres processus cognitifs et de leurs résultats ».

Cours 08 : La situation d'énonciation

Plan du cours

Section	Intitulé
I	Définition
II	Les indices de l'énonciation (embrayeurs, déictiques, déixis)
III	Les types d'énonciation

Objectifs du cours

N°	Objectif
1	Définir la notion d'énonciation et distinguer énonciation et énoncé selon Benveniste.
2	Identifier les indices de l'énonciation (pronoms personnels, déictiques, indicateurs de temps et de lieu, modalités).
3	Distinguer énoncé ancré et énoncé coupé de la situation d'énonciation.
4	Reconnaître les types d'énonciation (subjectif / objectif) à travers des textes variés.
5	Distinguer le « nous » inclusif du « nous » exclusif et analyser leur fonction argumentative.
6	Appliquer l'analyse énonciative à des textes authentiques en FLE (textes publicitaires, littéraires, épistolaires).

Contenu du cours

1 - Définition

Emile Benveniste définit l'énonciation comme l'acte par lequel un locuteur s'approprie la langue pour produire un discours, passant d'un système de signes virtuels à une parole située. Fondateur de cette théorie, il étudie l'« appareil formel de l'énonciation » (pronoms, temps, indices de temps/lieu) qui ancre l'énoncé dans le réel (*je, ici, maintenant*).

L'énonciation est l'acte individuel de production, d'utilisation de la langue dans un contexte déterminé, ayant pour résultat l'énoncé. L'énonciation est un acte de création. Les deux termes s'opposent comme la fabrication s'oppose à l'objet fabriqué.

Pour définir la situation d'énonciation d'un texte, il faut préciser qui sont le locuteur et le destinataire et quels sont le lieu et le moment de l'énonciation. Vous pouvez repérer les indices de l'énonciation (ou marques de l'énonciation) qui répondent aux questions suivantes : qui parle ? à qui ? où ? quand ?

> *« À Madame de La Fayette À Paris, le mardi 24 juillet 1657 Vous savez, ma belle, qu'on ne se baigne pas tous les jours ; de sorte que pendant les trois jours que je n'ai pu me mettre dans la rivière, j'ai été à Livry, d'où je revins hier, avec*

dessein d'y retourner quand j'aurai achevé mes bains, et que notre abbé aura fait quelques petites affaires qu'il a encore ici. »

(Madame de Sévigné, *Lettres*, 1657)

La situation d'énonciation de cette lettre est explicitée par un certain nombre d'indices :

- l'**énonciateur** est l'auteur de la lettre, c'est-à-dire Madame de Sévigné ; elle se désigne dans son propre énoncé par le pronom « je » ;
- Le **co-énonciateur** est Madame de La Fayette, à laquelle la lettre est adressée ; elle est désignée dans l'énoncé par le pronom « vous » et par l'apostrophe « ma belle » ;
- le **lieu et le moment de l'énonciation** sont précisés par l'en-tête de la lettre, « À Paris, le mardi 24 juillet 1657 ».

2 - Les indices de l'énonciation (embrayeurs, déictiques, déixis)

a) Les pronoms personnels de la première personne du singulier et la deuxième personne du pluriel

- Je, par ex, désigne le **destinateur** ou **énonciateur** (celui qui parle, qui dit je ; on l'appelle aussi le locuteur). Sont également utilisés les pronoms *me* et *moi*.
- tu, par ex, désigne le destinataire ou Co-énonciateur (celui à qui le destinateur parle). Les pronoms *te* et *toi* peuvent bien sûr être utilisés.
- Nous inclut celui qui parle et d'autres personnes (nous, c'est toujours je et d'autres personnes).
- vous désigne le ou les destinataires.

À ces pronoms doivent être ajoutés les déterminants possessifs (mon, ton, son...) et démonstratifs (ce, cet, cette, ces) ainsi que les pronoms possessifs (le mien, le tien, le sien...) et les pronoms démonstratifs (ceci, cela, celui-là...). Sans la situation de communication, l'énoncé « Je prendrai celui-là », ne peut être compris (on ne sait pas ce qu'est celui-là).

Ces mots sont appelés des **déictiques**, c'est-à-dire des mots qui servent à montrer un objet auquel le locuteur fait référence dans la situation de communication.

Le pronom personnel « il » ne fait pas partie de la situation de communication. Il, c'est la « non-personne » : en effet, les deux premières personnes d'un dialogue se construisent en opposition à une troisième personne. Il, c'est non pas celui à qui l'on parle, mais dont on parle.

b) Les indications de temps et de lieu

Ce sont principalement :

- les adverbes et plus généralement les compléments circonstanciels de temps et de lieu indiquant le moment ou l'endroit dans lequel le locuteur parle : ici,

maintenant, là, aujourd'hui, hier, la semaine passée, le mois dernier, demain, dans huit jours, etc.

- des adjectifs qualificatifs : ancien, actuel, passé, prochain...

c) Les modalités

Dans un énoncé, on distingue d'un côté l'information transmise (c'est-à-dire ce que l'on dit, le message que l'on énonce) et d'un autre côté la façon dont on le dit, ou plus précisément, notre position par rapport à ce qu'on exprime.

Ainsi, les modalités d'énoncés expriment la manière dont le locuteur apprécie le contenu de son énoncé. Cet énoncé peut être nécessaire, possible, certain, obligatoire, vrai (ce sont les termes qui évaluent l'énoncé ; des **termes évaluatifs**, à connotations péjoratives ou mélioratives, une **ponctuation affective**, en particulier l'exclamation.)

Voici une liste de mots exprimant les sentiments du locuteur :

- les adjectifs affectifs (drôle, effrayant...) et les adjectifs évaluatifs (bon, beau...)
- les verbes exprimant un sentiment (aimer, détester...), une opinion (penser, croire...) et les verbes à la forme impersonnelle (Il est possible, Il est certain...)
- les temps du verbe. Le conditionnel, par exemple, exprime l'incertitude de celui qui s'exprime (*Le proviseur aurait pris des sanctions*)
- les compléments circonstanciels (les adverbes peut-être, sans doute, certainement, probablement, vraiment..., et des groupes prépositionnels (à mon avis, à vrai dire...)

Il faut enfin ajouter les modalités d'énonciation qui correspondent aux types de phrases, lesquels concernent les relations entre le destinateur et le destinataire impliquées par les grandes fonctions de la langue (affirmer, questionner, ordonner).

3 - Les types d'énonciation

Le type d'énonciation correspond à l'engagement ou à l'effacement du locuteur. Il existe deux types d'énonciation :

- Lorsque l'énoncé comporte un certain nombre de marques de la présence du locuteur et fait référence à la situation d'énonciation, ce type d'énoncé donne une impression de subjectivité. **On dirait que le locuteur est présent et les énoncés sont ancrés dans la situation d'énonciation**. Ce type d'énonciation se retrouve surtout dans la poésie lyrique, le récit autobiographique, l'écriture épistolaire, les textes argumentatifs, les dialogues ; etc.
- Lorsque l'énoncé comporte peu de marques de présence du locuteur, voire pas du tout, et qu'il ne fait pas référence à sa situation d'énonciation, ce type d'énoncé donne une impression d'objectivité. **On dirait que le locuteur est effacé, les énoncés sont coupés de la situation d'énonciation**. Ce type d'énonciation se

retrouve surtout dans le texte explicatif, l'article scientifique, le récit historique, les textes de fiction à la 3e personne.

Remarques

Dans un même texte, la présence et l'absence de marques d'énonciation alternent parfois. Par exemple : la fable.

La fable, notamment chez Jean de La Fontaine, illustre très bien cette alternance.

a) Absence de marques d'énonciation (récit)

Dans la partie narrative, le fabuliste raconte une histoire :

« Maître Corbeau, sur un arbre perché,

Tenait en son bec un fromage. »

Ici :

- pas de « je »
- pas de référence au moment présent de l'auteur
- récit au passé

Le texte semble autonome, détaché du narrateur.

b) Présence de marques d'énonciation (morale)

À la fin, la morale peut introduire une prise de position :

« Tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute. »

Ou parfois :

« Je me sers d'animaux pour instruire les hommes. »

Ici apparaissent :

- une généralisation adressée au lecteur
- parfois un « je » explicite
- une dimension argumentative

« Le narrateur devient visible. »

En linguistique, le « nous » est **inclusif** lorsqu'il inclut le locuteur (je) et l'auditeur (tu/vous), signifiant « toi + moi + (autres) ». Il est **exclusif** lorsqu'il inclut le locuteur mais exclut l'auditeur, signifiant « moi + eux, sans toi ». Le français utilise le même mot « nous », contrairement à d'autres langues.

- « Nous » Inclusif : *« Voulez-vous que nous rentrions ensemble ? »* (inclut la personne à qui l'on parle).
- « Nous » Exclusif : *« Nous allons au cinéma ce soir. »* (dit à quelqu'un qui ne vient pas).

- Le cas de « On » : Le pronom « on » peut être ambigu mais fonctionne souvent comme un nous inclusif, incluant l'interlocuteur.

Cette distinction est cruciale pour la clarté du discours, notamment dans les textes argumentatifs pour impliquer le destinataire.

TD du Cours 08

Activités du cours 08

Activité 01

Formulez des questions visant les différents objectifs vus en cours à partir du premier texte.

Activité 02

Faites l'étude de tous les indices relatifs à l'énonciation dans les deux textes puis comparez les points convergents et divergents. Quelles remarques faites-vous ?

Bejaia l'enchanteresse : la perle de la Kabylie.

C'est une cité magique, qui nous ouvre les portes de la beauté. Hier comme aujourd'hui, Bgayeth, demeure la perle de la Kabylie. C'est une ville de l'histoire et de la civilisation. Elle avait vu le passage et le brassage de nombreuses civilisations.

Bejaia est une ville où il est agréable de vivre, surtout en dehors de la saison estivale ou elle est submergée par des foules de personnes venues, des quatre coins d'Algérie et d'ailleurs pour se détendre en toute tranquillité. Au printemps ou en automne, Bejaia respire le bonheur et offre une exquise tolérante si rare, une hospitalité singulière et une magie captivante. La mer est alors un spectacle à contempler, du côté du port ou tant de bateaux donnant le gout du voyage à toute une jeunesse avide d'aventures.

Du haut de l'impressionnante falaise qui l'abrite, Yemma Gouraya vieille sur le présent et l'avenir de la cité enchanteresse. Oui, cette ville est telle un aimant, elle ne laisse pas le visiteur sans le retenir d'une façon ou d'une autre. Peu de personnes résistent au charme de la vieille cité et ne reviennent pas dans cette citadelle du bonheur. Une fois ne suffit pas.

C'est carrément un théorème mathématique : si vous passez à Bejaia, vous êtes condamné à y revenir, tôt ou tard. Des ruines qui témoignent des profondeurs historiques de la région et on va alors au fond de soi-même. N'est-ce+ pas là. Le but véritable de tout voyage ?





Bejaia



Si vous voulez passer de belles vacances d'été, allé à Bejaia. C'est une ville ou les traditions sont réunies avec la modernité. Que ce soit au milieu de la ville ou plus loin. Bougie vous offre l'occasion de passer les meilleurs moments avec vos familles, vos amis. A Bgayeth, il y a de nombreux sites naturels et un bon nombre de complexes touristiques de grande classe. Les hôtels, les auberges et les maisons de jeunes vous offrent la possibilité de passer de bons séjours à des prix imbattables.

Pendant, l'été dernier, j'ai eu l'occasion de visiter cette ville avec ma famille. Nous visitons les grottes magiques à Aoukas. En fait, elles sont vraiment magiques car elles contiennent des stalagmites et stalactites qui se forment dans plus d'un siècle. Après notre découverte magique, nous dirigions vers les belles chutes de Derguina à l'est de Bejaia.

Vous ne pouvez pas imaginer ma joie quand je me baignais dans ces eaux douces, c'est magnifique ! Avant de regagner la maison, moi et ma famille sommes allés découvrir la fameuse colline de yama Gourara. C'est un endroit où vous pouvez contempler la mer bleue dans le nord et la ville dans le sud. Bejaia est certainement l'une des perles qui ornent la cote algérienne.



Correction des activités du cours 08

Activité 01

I. LES OBJECTIFS LINGUISTIQUES

1. Au niveau du lexique

Enrichissement en surface (vocabulaire thématique)

- Relevez les mots et expressions appartenant au champ lexical de la beauté.
- Relevez le vocabulaire lié au voyage et au tourisme.
- Classez les adjectifs qualificatifs employés pour décrire Bejaia.
- Trouvez cinq autres mots appartenant au champ lexical de la mer.

Enrichissement en profondeur (précision du sens)

- Expliquez la différence entre *ville*, *cité* et *citadelle* dans le texte.
- Que signifie l'expression « Bejaia respire le bonheur » ? Est-ce un sens propre ou figuré ?
- Expliquez l'expression « cette ville est telle un aimant ».
- Donnez un synonyme de *submergée* et de *captivante*.

Notion de champ lexical

- Quel est le champ lexical dominant dans le texte ?
- Quel effet produit l'accumulation de ce vocabulaire sur le lecteur ?

2. Au niveau de la syntaxe

- Identifiez les temps verbaux dominants dans le texte.
- Pourquoi l'auteur utilise-t-il le présent de l'indicatif ?
- Relevez une phrase complexe et analysez sa structure.
- Repérez les articulateurs logiques (hier comme aujourd'hui, alors, si…). Quelle est leur fonction ?
- Transformez la phrase suivante au passé : *« Bejaia est une ville où il est agréable de vivre. »*

II. Les objectifs formatifs

1. Niveau méthodologique

- Quel est le type de ce texte ? (descriptif, narratif, argumentatif…) Justifiez.
- Relevez les différentes étapes de la description.
- Résumez le texte en 5 à 6 lignes.
- Rédigez un paragraphe décrivant une autre ville algérienne en suivant le même modèle.

2. Niveau intellectuel

(selon la taxonomie de **Benjamin Bloom**)

- Identifiez l'idée principale du texte.
- Relevez les arguments utilisés pour valoriser Bejaia.
- Analysez les procédés employés pour convaincre le lecteur.
- Donnez votre point de vue : ce texte est-il objectif ou subjectif ? Justifiez.

3. Niveau moral

- Quelles valeurs sont mises en avant dans le texte ?
- Comment le texte valorise-t-il le patrimoine historique ?
- En quoi ce texte peut-il développer le sentiment d'appartenance nationale ?

4. Niveau esthétique

- Relevez deux expressions imagées dans le texte.
- Quelle image de Bejaia l'auteur cherche-t-il à construire ?
- Le texte suscite-t-il une émotion particulière chez le lecteur ? Expliquez.

III. LES OBJECTIFS CULTURELS

- Quels éléments du patrimoine de Bejaia sont évoqués dans le texte ?
- Que représente Yemma Gouraya dans la culture locale ?
- En quoi ce texte reflète-t-il l'identité culturelle de la Kabylie ?
- Comparez cette représentation avec celle d'une autre région d'Algérie.

Activité 02

1/ Soulignez les éléments du paratexte qui caractérisent le contexte et faites l'analyse de chaque élément.

Faites l'étude de tous les indices relatifs à l'énonciation en comparant les points convergents et divergents. Quelles remarques faites-vous ?

Les indices relatifs à l'énonciation :

Texte 01

- **L'énonciateur** : l'auteur du texte, annonceur pour une agence de voyage, un blogueur, un producteur de contenus web…
- **Le co-énonciateur** : le public potentiel, touristes, les gens cherchant des destinations pour voyager, internautes, amateurs de voyages, utilisateurs des réseaux sociaux…

Les déictiques :
Le destinataire emploie le pronom **« nous inclusif »**, le texte regorge d'indices spatio-temporels :

- Hier, aujourd'hui, printemps, automne, le présent, l'avenir, tôt ou tard, une fois.
- Les toponymes : Bgayeth, Yamma Ghouraya.
- Quatre coins.

Les modalités : un vocabulaire mélioratif :

- les adjectifs : *magique, agréable, région exquise tolérante si rare, une magie captivante*, verbes : *un spectacle à contempler, peu de personnes résistent au charme…*
- Types de phrases et l'emploi de certaines structures syntaxiques qui visent l'insistance et l'affirmation afin d'impliquer pleinement le destinataire : L'affirmation, Oui, cette ville est telle…, l'insistance : le présentatif : c'est une cité magique qui nous ouvre les portes de la beauté, c'est une ville, c'est carrément…, à la négation + l'interrogation : n'est-ce pas là le but véritable de tout voyage ? L'énonciateur interpelle directement le co-énonciateur.
- L'emploi également de la condition : *si vous passez à Béjaia, vous êtes condamné à y revenir tôt ou tard.*

Texte 02
Dans le deuxième texte, l'**énonciateur** peut être un blogueur, touriste fasciné par la ville de Béjaia ou un producteur de contenus web, le message est adressé aux amateurs de voyages, avides d'aventures et d'explorations, le destinataire emploie le pronom personnel **« je »**, ce qui donne à ce texte publicitaire un caractère narratif. À l'instar du premier texte, les indices spatio-temporels et les modalités relatifs à la ville de Béjaia abondent.

- **Indicateurs spatiaux** : milieu, plus loin, sites naturels, complexes touristiques, hôtels, auberges, maison de jeunes, la maison, le nord, l'est, le sud, la côte. **Toponymes** : les grottes à Aoukas, chutes de Derguina, la colline de Gouraya.
- **Indicateurs temporels** : pendant l'été dernier, un siècle, avant.
- **L'emploi abondant** du présentatif : c'est une ville, il y a de nombreux sites, c'est magnifique, c'est un endroit…des superlatifs : les meilleurs moments, l'une des perles qui ornent…
- **Le vocabulaire mélioratif :** bon nombre, bons séjours, magique, joie, la fameuse, prix imbattables, magique les belles chutes.
- **Adverbes d'affirmation :** En fait, certainement.

- **La condition et l'injonction :** *si vous voulez passer de belles vacances d'été, allez à Béjaia.* Le destinataire est interpelé et impliqué dans l'énoncé de prime abord.

Les remarques : Les deux textes sont des publicités touristiques. En effet, ils relèvent de la communication info-persuasive dont le but est d'inciter les gens à visiter la ville de Béjaia, afin de promouvoir le tourisme en Algérie, les deux textes partagent plusieurs points communs tels que l'interpellation du destinataire au début ou à la fin de l'énoncé, les tournures mélioratives qui abondent pour mieux exhiber les atouts touristiques de cette ville enchanteresse ; cependant l'effet d'ancrage de l'énoncé dans la situation d'énonciation n'est pas le même. En effet dans le premier texte l'énoncé est ancré dans l'énonciation d'une manière implicite grâce aux tournures mélioratives employées tandis que dans le deuxième texte l'énoncé est explicitement ancré dans l'énonciation par le biais de la présence directe de l'énonciateur qui a employé tout au long de son texte la première personne du singulier « je ».

Cours 09 : De l'écrit à la compétence scripturale

Plan du cours

N°	Intitulé de la section
I	Qu'est-ce que l'écrit ?
II	Qu'est-ce qu'une situation d'écrit ?
III	« L'écrit » et « un écrit »
IV	La production écrite dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage

Objectifs du cours

N°	Objectif
1	Définir la notion d'écrit et distinguer ses différentes acceptions (l'écrit comme processus et comme produit).
2	Identifier les caractéristiques d'une situation d'écrit et les compétences qu'elle mobilise.
3	Comprendre l'évolution de la place de la production écrite selon les méthodologies d'enseignement des langues.
4	Maîtriser les trois étapes du processus d'écriture : planification, mise en mots, révision.
5	Analyser des situations d'écriture réelles et simulées dans une perspective communicative et actionnelle.

Introduction

L'écrit occupe une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Longtemps considéré comme un simple prolongement de l'oral, il est aujourd'hui reconnu comme une activité langagière à part entière, dotée de ses propres règles linguistiques, discursives et pragmatiques. Enseigner l'écrit, c'est donc enseigner à communiquer par et avec l'écrit, en prenant en compte à la fois les dimensions cognitives du processus rédactionnel et les exigences communicatives des situations

d’écrit. Ce cours propose un parcours théorique et pratique permettant de comprendre ce qu’est l’écrit, comment il s’enseigne et comment les apprenants peuvent développer leurs compétences scripturales

1. Qu’est-ce que l’écrit ?

L’écrit est un mot dérivé du verbe « écrire », du latin *scibere*, il désigne le domaine de l’enseignement de la langue qui comporte l’enseignement et l’apprentissage de la lecture, la graphie, l’orthographe, la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.

Selon le grand dictionnaire linguistique et sciences du langage : « *L’écrit désigne par opposition à l’oral, une manifestation du langage caractérisé par l’inscription sur un support d’une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d’être lu* ». (Grand Dictionnaire Linguistique et sciences du langage, 2002 : 164)

D’après Sophie MOIRAND (1979 :9) : « L’écrit c’est une activité à part entière, enseigner l’écrit, c’est enseigner à communiquer par et avec l’écrit. ».

L’écrit est une activité à part entière signifie que :

- il ne constitue pas seulement un prolongement de l’oral
- il possède ses propres règles linguistiques et discursives
- il exige des compétences spécifiques (planification, structuration, révision)
- il implique un processus cognitif complexe

En effet, écrire est un acte complexe qui fait appel à plusieurs éléments cognitifs chez l’apprenant scripteur, « c’est un engagement pleinement cognitif » autrement dit l ’écriture est une activité qui exige la mobilisation simultanée de différentes compétences chez l’apprenant-scripteur :

 linguistiques : choix du vocabulaire, construction syntaxique, orthographe

 discursives : organisation du texte, cohérence, progression thématique

 pragmatiques : adaptation au destinataire et à la situation de communication

 référentielles : Elles permet, à partir d’une information connue, d’acquérir de nouvelles informations et l ' activation des connaissances encyclopédiques du lecture et des savoirs liés au thème traité, nécessaires pour développer et enrichir le contenu du texte

 culturelles / socioculturelles : connaissances du monde et du genre textuel

 stratégiques : mobilisation de stratégies de planification, de compensation, de reformulation et d'auto-correction permettant à l'apprenant de gérer les difficultés rencontrées lors du processus rédactionnel.

Parmi toutes les évolutions que notre ère a rencontrées, l'écrit reste une invention fondamentale de la transmission des connaissances et l'appropriation des cultures et des informations de la vie quotidienne des individus.

J-P. Cuq (2003) définit l'écrit par opposition à l'oral, comme une manifestation rédigée du langage qui peut être lue et il le considère comme le résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé.

Par ailleurs, J-P. Robert (2002) considère que le code écrit est composé d'unités appelées graphèmes qui se définit, à son tour par les linguistes, comme la lettre et/ou la plus petite unité écrite qui a son correspondant dans la langue orale.

2. Qu'est-ce qu'une situation d'écrit ?

Par situation d'écrit, nous entendons une situation de communication : ce qui implique des scripteurs qui écrivent à des lecteurs, cette production a lieu dans un moment précis pour une raison donnée, avec des objectifs spécifiques. Pour Sophie Moirand (1982 :122) : « *Produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre l'oral* ».

L'écrit dans le domaine de l'enseignement des langues comporte l'enseignement de la lecture et de l'écriture (l'orthographe, la production des textes de différents niveaux). Son enseignement rebute souvent les enseignants et les apprenants en langue étrangère comme d'ailleurs en langue maternelle. En effet, le passage à l'écrit est toujours considéré comme l'étape la plus délicate à franchir et cela pour plusieurs raisons :

D'une part, il est difficile parce qu'il s'agit d'enseigner aux apprenants le passage du code oral au code écrit, ce qui exige la maîtrise des deux codes. Dans le domaine de l'écrit même, l'acte d'écrire est plus complexe que celui de lire, on peut comprendre un texte, même si certaines règles de composition sont ignorées.

D'autre part, inversement, on ne peut produire un texte si l'on ne dispose pas des règles de transformation qui relient la structure abstraite profonde à la structure discursive manifestée et quand il s'agit d'écrire en langue étrangère, les difficultés sont donc multipliées : le système graphique de la langue étrangère en l'occurrence, celui du français est tout à fait différent du système graphique de la langue maternelle l'arabe d'où le problème d'interférence.

Michel Dabène définit la compétence scripturale comme suit (1991 :4) : « *Un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire* ».

Située à la fin du parcours d'enseignement/apprentissage, la phase de production constitue l'élément le plus important d'une unité didactique ou d'un projet. En effet, toutes les autres activités sont au service de cette production. Il existe un rapport entrée-sortie : toutes les données entrées servent à la production considérée comme activité sortie.

Les activités de production, représentent donc le point de convergence des connaissances lexicales, syntaxiques et discursives. Ainsi l'activité de production est considérée comme un objectif et un moyen en même temps, dans la mesure où on la propose pour présenter tout le savoir nécessaire à l'appropriation d'une langue, et pour pouvoir produire à l'aide de tout ce qui a été proposé.

3.« L'écrit » et « un écrit »

En didactique des langues, il convient de distinguer « l'écrit » avec un article défini et « un écrit » avec un article indéfini. L'écrit est donc appréhendé sous ses deux aspects : de produit et de processus ; il est au cœur de la classe du FLE

Selon Jean-Pierre Robert, dans son *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, la première acception de l'écrit renvoie au phénomène de production, c'est-à-dire au processus d'écriture. Ce processus est qualifié d'activité complexe, car il repose sur une situation de communication donnée, un thème précis et un public cible. Il exige des connaissances relatives au thème abordé, au destinataire du texte, ainsi qu'un savoir-faire linguistique et culturel. L'écriture n'est donc pas une activité accessible à tous sans apprentissage préalable : elle requiert un bagage lexical, grammatical, linguistique et parfois culturel.

Cette activité complexe comprend trois étapes principales :

- **la planification**, qui consiste à produire et organiser les idées sur un brouillon ;
- **la mise en mots**, ou l'écriture proprement dite ;
- **la révision ou l'évaluation**, qui permet d'améliorer et de corriger le texte produit.

La seconde acception du terme « écrit » désigne le **produit du processus d'écriture**, autrement dit le texte final. Ce produit se présente sous la forme d'un discours écrit reposant sur les intentions énonciatives du scripteur et remplissant diverses fonctions langagières : raconter, décrire, expliquer, convaincre, argumenter, persuader, etc. Il s'inscrit dans des genres textuels variés tels que l'article scientifique, l'article de presse, la publicité, la lettre administrative ou personnelle, entre autres.

4. La production écrite dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage

La place accordée à la production écrite dans l'enseignement des langues étrangères a évolué selon les différentes méthodologies pédagogiques. Dans les approches anciennes, la production écrite se limitait essentiellement à la manipulation de structures grammaticales et à des exercices de traduction. En revanche, les approches plus récentes, telles que l'approche communicative et l'approche par compétences, ou la perspective actionnelle privilégient des productions écrites contextualisées, inscrites dans des situations de communication réelles, permettant aux apprenants de s'exprimer et de donner du sens à leurs écrits.

La **méthodologie traditionnelle**, dominante du XVI^{e} siècle jusqu'au milieu du XX^{e} siècle, accordait une place importante à l'écrit, mais principalement à travers la traduction de textes littéraires et l'application de règles grammaticales. L'écriture restait donc limitée à des exercices artificiels, destinés surtout à former de bons traducteurs.

Avec la **méthodologie directe**, apparue au début du XX^{e} siècle, l'accent a été mis sur l'oral et la communication en langue étrangère, tandis que l'écrit occupait une place secondaire, considéré comme un simple prolongement de l'oral.

La **méthodologie audio-orale**, développée pendant la Seconde Guerre mondiale, s'appuyait sur le béhaviorisme et visait l'acquisition d'automatismes linguistiques par la répétition. Dans cette perspective, l'écrit se limitait à des exercices de transformation ou de reformulation.

La **méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**, apparue dans les années 1950, privilégiait également l'oral et la compréhension globale grâce à l'utilisation de supports audiovisuels, reléguant la production écrite au second plan.

À partir des années 1970, **l'approche communicative** a introduit une conception plus fonctionnelle de l'écriture, centrée sur la production d'énoncés contextualisés visant le développement d'une compétence de communication intégrant des dimensions linguistiques, sociolinguistiques et discursives.

L'approche par compétences place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et vise le développement de compétences mobilisant différentes ressources pour résoudre des situations complexes. Dans cette perspective, la production écrite devient une compétence essentielle permettant aux apprenants de rédiger différents types de textes et de communiquer efficacement dans diverses situations. L'ancrage des activités d'écriture dans des contextes authentiques favorise la motivation des apprenants et leur permet de développer des compétences rédactionnelles utiles pour leur parcours scolaire et leur vie quotidienne.

Enfin, la **perspective actionnelle**, introduite notamment par le **Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)**, considère l'apprenant non plus seulement comme un locuteur ou un apprenant, mais comme un **acteur social** amené à

accomplir des tâches dans des situations réelles de communication. Dans cette optique, l'apprentissage d'une langue vise à permettre aux apprenants de mobiliser leurs connaissances linguistiques et culturelles afin de réaliser des actions concrètes dans différents contextes de la vie sociale.

Dans cette perspective, l'écrit occupe une place importante, car il constitue un moyen d'action et de communication dans de nombreuses situations sociales, académiques et professionnelles. La production écrite n'est plus envisagée comme un simple exercice scolaire destiné à vérifier l'acquisition de règles grammaticales, mais comme une **activité signifiante et contextualisée** permettant à l'apprenant d'agir par le langage.

Ainsi, les activités d'écriture sont généralement intégrées dans des **tâches authentiques** qui simulent ou reproduisent des situations réelles de communication. Les apprenants peuvent, par exemple, rédiger un courrier électronique, un compte rendu, une affiche, un article de blog, un message sur un forum ou encore un texte argumentatif destiné à un public précis. L'objectif n'est pas uniquement de produire un texte correct sur le plan linguistique, mais également de répondre à une **intention communicative** et de prendre en compte le destinataire, le contexte et le support de communication.sz

Par ailleurs, la perspective actionnelle accorde une grande importance à la **dimension collaborative de l'apprentissage**. Les activités de production écrite peuvent être réalisées individuellement ou en groupe dans le cadre de projets ou de tâches collectives. Cette collaboration favorise l'échange d'idées, la négociation de sens et la co-construction des connaissances.

De plus, l'écriture est envisagée comme un **processus** impliquant plusieurs étapes : la planification, la rédaction, la révision et la réécriture. L'enseignant joue alors un rôle de médiateur qui accompagne les apprenants dans le développement de leurs compétences rédactionnelles et dans la mobilisation de leurs ressources linguistiques, discursives et socioculturelles.

Conclusion

En somme, l'écrit en didactique du FLE ne se réduit pas à un simple exercice scolaire de transcription ou de grammaticalité. Il s'inscrit dans une vision plus large de la communication, où le scripteur est un acteur social qui produit du sens, s'adresse à un destinataire et agit sur le monde par le langage. Les approches modernes — communicative, par compétences et actionnelle — ont profondément transformé la conception de la production écrite en classe de langue, en mettant l'accent sur l'authenticité des tâches, la contextualisation des activités et le développement des compétences plurielles de l'apprenant. Maîtriser l'écrit, c'est ainsi acquérir les outils pour penser, communiquer et agir dans une langue étrangère.

Activités pour TD 09

Activité 1 : Lisez l'expérimentation ci -dessous puis répondez aux questions posées
Présentation de l'expérimentation : Un groupe de trois apprenants de la classe terminale (niveau B1) mène un projet négocié et conçu en compagnie de leur enseignant, un travail relatif au thème suivant : **Lancez un appel pour sensibiliser vos camarades aux bons actes écologiques qu'ils doivent avoir pour protéger notre environnement.**

Moyens linguistiques à utiliser : les verbes performatifs, les verbes de modalité, l'opposition et la concession, le mode impératif.

Outils à mobiliser : le recours au réseau social Facebook En effet l'appel sera publié sur la page officielle du lycée.

Questions

Quelles sont les différentes compétences que l'on peut développer à partir de cette situation didactique.

Par rapport à quelle perspective peut-on inscrire cette expérimentation ? justifiez votre réponse.

Activité 2 : Distinguez dans la liste ci-dessous les activités écrites que l'on fait traditionnellement en classe des activités que l'on fait dans la vie réelle et remplissez la grille qui suit.

1. Résumer un texte
2. Écrire un C.V.
3. Écrire une lettre à un ami
4. Remplir un formulaire
5. Faire une dissertation
6. Écrire un article de journal
7. Traduire un texte
8. Rédiger un commentaire de texte
9. Écrire une page de journal intime
10. Écrire une lettre de motivation

En classe	Dans la vie

- Comparez les deux listes ainsi obtenues : quelles conclusions pouvez-vous en tirer ?
- Lisez le document ci-dessous et répondez aux questions.

Écrire en langue étrangère

Dominant dans la méthode traditionnelle, presque inexistant dans la méthode audio-orale, en position subordonnée à l'époque des méthodes SGAV, l'écrit retrouve sa place, en compréhension comme en production, avec l'approche communicative.

L'expression écrite, qui doit avoir un sens et un objectif précis, conduit à privilégier de véritables situations d'écrit où, comme pour l'oral, il y aura des activités d'écriture réelle (écrire un courriel, une lettre à un ami « réel », un article pour le journal de l'école…) et d'autres d'écriture simulée (écrire un courriel, une lettre à un ami « inventé », un article pour la simulation de la « une » d'un journal…).

Réelle ou simulée, une situation d'écrit obéit à des opérations de « mise en texte » dont S. Moirand[3] considère qu'elles sont à la base de toute production en langue maternelle ou en langue étrangère et qu'elle nomme :

– « opérations de référence », d'ordre lexical, car elles consistent à choisir, dans l'ensemble du lexique disponible, les éléments qui permettent de « représenter » la réalité sur laquelle on va écrire ;

– « opérations de caractérisation », d'ordre sémantique, qui mettent en jeu la traduction linguistique des concepts ;

[3] 1. Moirand S., Une grammaire des textes et des dialogues, Paris, Hachette (coll. F Autoforformation), 1990, pp. 8-9.

– « opérations d'énonciation », directement liées à la situation de communication envisagée.

Pour l'apprenant en langue étrangère la difficulté majeure sera liée au passage du sens à la forme, ou mieux aux formes que les différents types de texte peuvent assumer. D'où l'importance de faire découvrir (en compréhension) les matrices des textes qui peuvent se traduire en autant de modèles à réutiliser en phase de production.

L'utilisation des matrices et des modèles peut couvrir toute la production écrite, des textes les plus simples (cartes de vacances, petits mots, billets de vœux…) aux textes professionnels (lettres formelles, comptes rendus, rapports…) ou créatifs (contes, poèmes…).

À côté de la production sur matrice, d'autres activités d'écriture permettent de travailler sur la forme d'un texte à partir du même contenu. On retiendra :

• les activités d'expansion/réduction (transformer un télégramme / un courriel en lettre, un fait divers en récit et vice-versa) ;

• les activités de variation sur le thème : de point de vue ou de rôle (un accident de voiture raconté par le chauffeur de voiture qui a causé l'accident, le passager dans la même voiture, le chauffeur de l'autre voiture, un piéton témoin de l'accident, le policier qui fait le procès-verbal…) ;

• les activités de variation de genre (le contenu d'un fait divers peut être transformé en lettre personnelle écrite par un témoin…) ;

• les activités de changement de la structure chronologique (un événement raconté suivant son déroulement chronologique peut être raconté en flash-back…) ;

• les activités de résumé (compte-rendu d'un film, d'un match de football…).

Questions

- ❖ Comparez la liste d'activités que le document propose avec celle que vous avez dressée dans l'activité 02.
- ❖ Analysez les activités d'écriture qui suivent et, d'après les indications fournies par le document ci-dessus, dites de quel type d'activité il s'agit.

Activité 03

Dites de quelle activité d'écriture il s'agit

« Karim passait ses journées à livrer des pizzas dans les rues animées de la ville. Son scooter était son compagnon fidèle, et chaque livraison lui donnait l'occasion d'observer les gens, les quartiers, les histoires qui se jouaient derrière chaque porte. Mais au fond de lui, Karim rêvait d'autre chose : il voulait devenir acteur.

Un soir, alors qu'il livrait une commande dans un studio de cinéma, il croisa un réalisateur en plein tournage. Amusé par son énergie et son sourire, celui-ci lui proposa de figurer dans une scène. Karim accepta sans hésiter. Ce petit rôle fut le début d'une aventure inattendue.

De figurant, il devint comédien secondaire, puis décrocha un rôle principal dans une série télévisée. Sa spontanéité et son authenticité séduisirent le public. Les journaux titrèrent bientôt : *"De livreur de pizza à star du cinéma : l'ascension fulgurante de Karim."*

Karim n'oublia jamais ses débuts modestes. Chaque fois qu'il montait sur scène ou apparaissait à l'écran, il se souvenait du bruit de son scooter et de l'odeur des pizzas chaudes. Son histoire devint un symbole : celui d'un rêve qui peut naître dans les ruelles d'une ville et s'épanouir sous les projecteurs. »



1. **Activités……..**

- **Résumé narratif** : *Consigne* : « Résumez le parcours de Karim en dix lignes, en insistant sur les étapes clés. » *Objectif* : synthétiser sans perdre la cohérence du récit.
- **Résumé journalistique** : *Consigne* : « Rédigez un court article de presse résumant son histoire en 5 lignes. » *Exemple attendu* : « Karim, ancien livreur de pizza, a été repéré par un réalisateur. Son talent l'a propulsé sur les écrans »

2. **Activités…….**

- **Expansion** : *Consigne* : « Développez le passage où Karim rencontre le réalisateur. Imaginez les dialogues, les émotions et les détails du lieu. » *Objectif* : enrichir le texte, travailler la description et le dialogue. *Exemple attendu* : Karim hésite, le réalisateur l'observe, la caméra tourne, la tension monte…
- **Réduction** : *Consigne* : « Résumez le récit en cinq lignes pour un magazine de cinéma. » *Objectif* : sélectionner les informations essentielles, condenser le texte. *Exemple attendu* : « Karim, ancien livreur de pizza, devient acteur après une rencontre fortuite avec un réalisateur. Son talent naturel le propulse vers la célébrité. »

3. **Activités……..**

- **Flash-back** : *Consigne* : « Commencez le récit par la scène de la première du film, puis revenez en arrière pour raconter comment Karim en est arrivé là. » *Objectif* : maîtriser la chronologie inversée et les transitions temporelles.
- **Anticipation** : *Consigne* : « Ouvrez le récit par une phrase annonçant le succès futur de Karim, puis racontez son parcours. » *Exemple attendu* : « Personne ne savait que ce livreur deviendrait une star… »

4. **Activités…….**

- **Lettre personnelle** : *Consigne* : « Écrivez une lettre de Karim à sa mère pour lui annoncer qu'il a obtenu son premier rôle. » *Objectif* : travailler le registre intime et émotionnel. *Exemple attendu* : « Maman, je n'arrive pas à y croire… Je vais jouer dans un film ! »
- **Article journalistique** : *Consigne* : « Transformez le récit en article pour un magazine de cinéma. » *Objectif* : adopter un ton informatif et structuré. *Exemple attendu* : « De livreur à star : Karim, la révélation du cinéma algérien. »
- **Dialogue** : *Consigne* : « Imaginez une conversation entre Karim et son meilleur ami après la première de son film. » *Objectif* : travailler la spontanéité et la langue orale.

5. **Activités ……**

- **Point de vue du réalisateur** : *Consigne* : « Racontez l'histoire du point de vue du réalisateur qui découvre Karim. » *Objectif* : changer la perspective, travailler la focalisation externe. *Exemple attendu* : « Ce jeune livreur avait quelque chose dans le regard… Je savais qu'il pouvait incarner mon personnage. »
- **Point de vue d'un collègue livreur** : *Consigne* : « Imaginez que vous êtes un collègue de Karim. Racontez comment vous avez vécu son ascension. » *Objectif* : explorer la jalousie, l'admiration ou la surprise.
- **Point de vue d'un journaliste** : *Consigne* : « Écrivez un article racontant la transformation de Karim, avec citations et ton neutre. »
-

Correction des activités du TD 09

Corrigé de l'activité-1

Cette situation didactique permet l'exercice d'une activité langagière à savoir la production écrite, il s'agit donc de faire appel à de nombreuses compétences d'ordre scriptural relevant généralement de la compétence de communication.

La compétence linguistique : La maitrise et la connaissance des éléments, grammaticaux, lexicaux relatifs au texte exhortatif : EX L'emploi des verbes performatifs, les verbes de modalité, l'opposition et la concession, le but, le mode impératif. Le mode subjonctif après il faut que, le champ lexical relatif aux actes écologiques ; etc.

La compétence socioculturelle : Elle est liée au vécu quotidien des apprenants au sein de leur milieu socioculturelle et scolaire, il s'adresse à leurs camarades ayant le même âge qu'eux et appartenant au même rang social, donc cet appel à caractère écologique vise à dénoncer certains comportements et conduites qui caractérisent notre société et exhorte à des actes relevant de notre éducation et de notre patrimoine culturel pour faire preuve d'esprit de civisme et de citoyenneté.

La compétence pragmatique : Elle renvoie à l'organisation de ce type de texte à savoir l'appel. En effet l'**Appel est une** demande, un cri, une interpellation, une réclamation et exhortation.

Le texte exhortatif (l'injonctif, l'appel) c'est un texte argumentatif qui cible le destinataire dans le but de le faire agir ou réagir. Il comprend **un titre** qui interpelle directement le destinataire et trois parties :

1/**Une partie expositive** : Attire l'attention du destinataire sur une situation problématique (situation négative).

2/ Une partie argumentative : Donne les arguments qui justifient la nécessité d'un changement.

3/Une partie exhortative : on donne le but à atteindre pour changer la situation problématique du début.

La compétence stratégique : Elle concerne les divers moyens(dictionnaire internet réseaux sociaux ;etc.) auxquels l'apprenant aura recours pour réaliser ce projet avec l'aide de l'enseignant et la coopération avec ses camarades, il s'agit de chercher les termes nécessaires pour exposer le constat négatif et les arguments pour dénoncer la situation actuelle, les classer par ordre d'importance, les reformuler, substituer, choisir le lexique adéquat à la situation rédactionnelle en respectant la structure et le thème de l'appel.

Cette expérimentation s'inscrit dans le cadre de l'approche actionnelle où l'apprenant aura l'occasion d'exprimer sa pensée en lui confiant **une tâche** à accomplir, donc la langue n'est pas seulement un moyen de communication, un but à atteindre mais aussi **un outil** pour se développer sur le plan socioaffectif. La réalisation cette **activité projet** se fait selon le niveau de compétence de l'apprenant à savoir **B1** qui est déterminée par **le Cadre Européen Commun De Référence** qui privilégie l'approche actionnelle. Grâce à la réalisation de ce projet, l'apprenant est orienté à réaliser concrètement un fait ce qui favorise son implication sociale et sa responsabilisation dans l'apprentissage. En effet, l'appel sera sur publié sur les réseaux **sociaux (Face Book)** ainsi les élèves peuvent échanger, agir et interagir, **l'enseignant en l'occurrence n'est qu'un guide**, l'outil linguistique est certes indispensable mais les apprenants découvriront ses multiples usages en dehors de la classe autrement dit, dans l'institution scolaire ou sociale. Ce qui leur garantit le statut d'un **acteur social**.

Corrigé — Activité 2 : Activités en classe vs dans la vie réelle

L'objectif de cette activité est d'amener l'apprenant à distinguer les écrits scolaires (à visée essentiellement didactique et évaluative) des écrits fonctionnels ou personnels produits dans des situations de communication réelles, hors du cadre institutionnel.

I. Grille de classement

En classe	Dans la vie
1. Résumer un texte	2. Écrire un C.V.
5. Faire une dissertation	3. Écrire une lettre à un ami
7. Traduire un texte	4. Remplir un formulaire
8. Rédiger un commentaire de texte	6. Écrire un article de journal
	9. Écrire une page de journal intime
	10. Écrire une lettre de motivation

II. Tableau justificatif détaillé

Activité	Catégorie	Justification
1. Résumer un texte	En classe	Exercice didactique visant à développer la compréhension écrite, peu pratiqué hors contexte scolaire.
2. Écrire un C.V.	Dans la vie	Document fonctionnel produit dans un contexte professionnel réel (recherche d'emploi).
3. Écrire une lettre à un ami	Dans la vie	Écrit personnel et social courant dans la vie quotidienne.
4. Remplir un formulaire	Dans la vie	Tâche administrative fréquente dans la vie réelle (banque, administration, santé).
5. Faire une dissertation	En classe	Genre textuel propre à l'institution scolaire et universitaire, à visée évaluative.
6. Écrire un article de journal	Dans la vie	Production journalistique ou citoyenne destinée à un lectorat réel.
7. Traduire un texte	En classe	Exercice linguistique essentiellement scolaire, sauf pour les traducteurs professionnels.
8. Rédiger un commentaire de texte	En classe	Genre académique à finalité évaluative, peu utilisé en dehors de l'institution.
9. Écrire une page de journal intime	Dans la vie	Pratique scripturale personnelle, expression libre hors cadre scolaire.

10. Écrire une lettre de motivation	Dans la vie	Document fonctionnel produit dans un contexte professionnel (candidature).

Question 01 : On constate que les activités proposées en classe sont majoritairement **scolaires et académiques**, souvent centrées sur l'analyse, la réflexion et l'évaluation (résumé, dissertation, commentaire, traduction).

En revanche, les activités de la vie réelle sont **fonctionnelles et communicatives**, liées à des besoins concrets de la vie quotidienne, personnelle ou professionnelle (écrire un CV, une lettre, remplir un formulaire).

Conclusion générale

Il existe un décalage entre les pratiques d'écriture en classe et celles de la vie réelle. D'où l'importance, en didactique du FLE, d'intégrer davantage de tâches authentiques afin de mieux préparer les apprenants à des situations réelles de communication écrite.

Comparaison des listes

- Le document propose des activités proches de la **vie réelle** (courriel, lettre, article…).
- Il insiste sur deux types :
  - **écriture réelle** (situation authentique)
  - **écriture simulée** (situation pédagogique mais réaliste)

Par rapport à l'activité 2 :

- Certaines activités de la vie réelle sont confirmées (lettre, article, etc.).
- Les activités purement scolaires (dissertation, commentaire) sont **moins valorisées** dans l'approche communicative.

Conclusion de la comparaison question 01

- Les deux listes montrent que l'**écrit scolaire traditionnel** privilégie des exercices académiques, souvent éloignés de la vie quotidienne.
- Le document insiste sur l'importance de rapprocher l'apprentissage de l'**écrit réel**, en donnant du sens et un objectif concret aux productions.
- On constate donc une évolution : l'approche communicative cherche à équilibrer les deux dimensions, garder des exercices structurés pour travailler la langue, mais aussi introduire des situations authentiques pour préparer les apprenants à communiquer dans la vie réelle.
-

Question 2 : Analyse des types d'activités d'écriture

1) Explication brève du texte

Ce texte explique l'évolution de la place de l'écrit dans les méthodes d'enseignement des langues.

- Dans la méthode traditionnelle, l'écrit est dominant.
- Dans la méthode audio-orale, il est presque absent.
- Dans la méthode SGAV, il est secondaire.
- Avec l'approche communicative, l'écrit reprend une place importante, à la fois en compréhension et en production.

L'objectif principal est de produire des écrits **ayant du sens et une situation réelle de communication**. On distingue :

- **écriture réelle** : situations authentiques (courriel réel, lettre à un ami réel, article pour un journal scolaire…)
- **écriture simulée** : situations fictives mais réalistes (courriel à un destinataire inventé, article pour un journal fictif…)

La production écrite repose sur des **opérations de mise en texte** (S. Moirand) :

- **opérations de référence** : choix du vocabulaire pour représenter la réalité
- **opérations de caractérisation** : organisation du sens et des concepts
- **opérations d'énonciation** : adaptation à la situation de communication (qui écrit ? à qui ? pourquoi ?)

Les trois opérations de mise en texte de Sophie Moirand

Prenons cet exemple simple :

"Chère Marie, je t'envoie cette carte depuis la magnifique ville de Paris où je passe des vacances inoubliables. La tour Eiffel est encore plus belle en vrai ! Grosses bises, Karim."

1. Opérations de référence — Quels mots pour dire la réalité ?

C'est le choix du **vocabulaire** pour désigner les choses, les lieux, les personnes.

Dans l'exemple : l'auteur choisit les mots **"carte", "Paris", "vacances", "Tour Eiffel"** pour représenter sa réalité. Il aurait pu dire *"ville lumière"* au lieu de *"Paris"*, ou *"séjour"* au lieu de *"vacances"*. Chaque choix de mot **construit une image** de la réalité.

2. Opérations de caractérisation — Comment organiser le sens ?

C'est la façon dont on **qualifie, précise et organise** les idées et les concepts.

Dans l'exemple : *"magnifique ville"*, *"vacances inoubliables"*, *"encore plus belle en vrai"* — ces expressions **ajoutent du sens**, des nuances, des jugements de valeur. L'auteur ne dit pas juste *"Paris"*, il dit *"la magnifique ville de Paris"*. C'est cette couche de caractérisation qui donne de la richesse au texte.

3. Opérations d'énonciation — Qui parle, à qui, et pourquoi ?

C'est l'**adaptation du texte à la situation de communication**.

Dans l'exemple :

- **Qui écrit ?** → Karim, il signe et utilise *"je"*
- **À qui ?** → Marie, une amie proche (*"Chère Marie", "je t'envoie", "grosses bises"*)
- **Pourquoi ?** → Partager une expérience de voyage, maintenir le lien affectif

  Si Karim écrivait à son directeur, il n'aurait pas dit *"Grosses bises"* ni *"encore plus belle en vrai"* — il aurait adopté un registre formel**. C'est l'énonciation qui règle le ton et le registre.**

Ces trois opérations fonctionnent **ensemble et simultanément** : écrire, c'est à la fois *nommer le monde*, *lui donner du sens* et *s'adresser à quelqu'un dans un contexte précis*.

Les difficultés des apprenants viennent surtout du passage **du sens vers la forme linguistique**. D'où l'importance des **modèles de textes (matrices)** et des activités de transformation (résumé, variation, changement de point de vue…).

Le document montre que l'écriture en langue étrangère :

- repose sur des **opérations cognitives** (référence, caractérisation, énonciation)
- doit être **contextualisée et signifiante**
- nécessite des activités variées : **production, transformation, variation, réduction**

Selon le document, on distingue cinq activités d'écriture

• **les activités d'expansion/réduction** (transformer un télégramme / un courriel en lettre, un fait divers en récit et vice-versa) ;

• **les activités de variation sur le thème** : de point de vue ou de rôle (un accident de voiture raconté par le chauffeur de voiture qui a causé l'accident, le passager dans la même voiture, le chauffeur de l'autre voiture, un piéton témoin de l'accident, le policier qui fait le procès-verbal…) ;

• **les activités de variation de genre** (le contenu d'un fait divers peut être transformé en lettre personnelle écrite par un témoin…) ;

• **les activités de changement de la structure chronologique** (un événement raconté suivant son déroulement chronologique peut être raconté en flash-back…) ;

• **les activités de résumé** (compte-rendu d'un film, d'un match de football…).

Corrigé de l'activité - 3

1. **Activités de résumé**
2. **Activités d'expansion / réduction**
3. **Activités de changement de structure chronologique**
4. **Activités de variation de genre**
5. **Activités de variation sur le thème**

1. Activité de résumé

- **Résumé narratif** : *Consigne* : « Résumez le parcours de Karim en dix lignes, en insistant sur les étapes clés. » *Objectif* : synthétiser sans perdre la cohérence du récit.
- **Résumé journalistique** : *Consigne* : « Rédigez un court article de presse résumant son histoire en 5 lignes. » *Exemple attendu* : « Karim, ancien livreur de pizza, a été repéré par un réalisateur. Son talent l'a propulsé sur les écrans. »

2. Activités d'expansion / réduction

- **Expansion** : *Consigne* : « Développez le passage où Karim rencontre le réalisateur. Imaginez les dialogues, les émotions et les détails du lieu. » *Objectif* : enrichir le texte, travailler la description et le dialogue. *Exemple attendu* : Karim hésite, le réalisateur l'observe, la caméra tourne, la tension monte…
- **Réduction** : *Consigne* : « Résumez le récit en cinq lignes pour un magazine de cinéma. » *Objectif* : sélectionner les informations essentielles, condenser le texte. *Exemple attendu* : « Karim, ancien livreur de pizza, devient acteur après une rencontre fortuite avec un réalisateur. Son talent naturel le propulse vers la célébrité. »

3. Activités de changement de structure chronologique

- **Flash-back** : *Consigne* : « Commencez le récit par la scène de la première du film, puis revenez en arrière pour raconter comment Karim en est arrivé là. » *Objectif* : maîtriser la chronologie inversée et les transitions temporelles.
- **Anticipation** : *Consigne* : « Ouvrez le récit par une phrase annonçant le succès futur de Karim, puis racontez son parcours. » *Exemple attendu* : « Personne ne savait que ce livreur deviendrait une star… »

4. Activités de variation de genre

- **Lettre personnelle** : *Consigne* : « Écrivez une lettre de Karim à sa mère pour lui annoncer qu'il a obtenu son premier rôle. » *Objectif* : travailler le registre intime et émotionnel. *Exemple attendu* : « Maman, je n'arrive pas à y croire… Je vais jouer dans un film ! »
- **Article journalistique** : *Consigne* : « Transformez le récit en article pour un magazine de cinéma. » *Objectif* : adopter un ton informatif et structuré. *Exemple attendu* : « De livreur à star : Karim, la révélation du cinéma algérien. »
- **Dialogue** : *Consigne* : « Imaginez une conversation entre Karim et son meilleur ami après la première de son film. » *Objectif* : travailler la spontanéité et la langue orale.

5. Activités de variation sur le thème

- **Point de vue du réalisateur** : *Consigne* : « Racontez l'histoire du point de vue du réalisateur qui découvre Karim. » *Objectif* : changer la perspective, travailler la focalisation externe. *Exemple attendu* : « Ce jeune livreur avait quelque chose dans le regard… Je savais qu'il pouvait incarner mon personnage. »
- **Point de vue d'un collègue livreur** : *Consigne* : « Imaginez que vous êtes un collègue de Karim. Racontez comment vous avez vécu son ascension. » *Objectif* : explorer la jalousie, l'admiration ou la surprise.
- **Point de vue d'un journaliste** : *Consigne* : « Écrivez un article racontant la transformation de Karim, avec citations et ton neutre. »

Cours 10 : L'enseignement de l'écrit en FLE : concepts, processus et pratiques pédagogiques

Plan du cours

Section	Intitulé
I	Place de l'écrit dans la didactique des langues
II	L'écrit
III	L'écriture
IV	La production écrite
V	L'expression écrite

Objectifs du cours

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

N°	Objectif
1	Distinguer les quatre notions fondamentales : l'écrit, l'écriture, la production écrite et l'expression écrite, en précisant leurs définitions et leurs domaines d'application respectifs.
2	Identifier les typologies textuelles (narratif, descriptif, argumentatif, expositif, injonctif) et les genres discursifs mobilisés en classe de FLE.
3	Situer la place de l'écrit dans l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues, de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle.
4	Comprendre et décrire le processus rédactionnel en trois étapes : planification, rédaction et révision.
5	Analyser des situations de production écrite et les inscrire dans une perspective communicative ou actionnelle, en tenant compte du destinataire, du contexte et de l'intention de communication.
6	Distinguer écriture réelle et écriture simulée, et concevoir des activités d'écriture adaptées aux besoins des apprenants arabophones en FLE.

Introduction

L'enseignement de l'écrit constitue aujourd'hui l'un des axes centraux de la didactique des langues étrangères. Longtemps reléguée au rang d'activité secondaire ou d'exercice de fixation grammaticale, la compétence écrite est désormais reconnue comme une compétence à part entière, irréductible à l'oral et indispensable à l'insertion académique, professionnelle et sociale des apprenants. Comme le souligne Sophie Moirand (1979 : 9), *« L'écrit c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. »*

Cette évolution dans la conception de l'écrit s'inscrit dans un mouvement plus large de renouvellement des approches pédagogiques. De la méthode traditionnelle, fondée sur la traduction et la mémorisation de règles grammaticales, à la perspective actionnelle promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001), la place accordée à la production écrite a profondément changé : elle n'est plus envisagée comme un simple contrôle de l'acquisition linguistique, mais comme une activité signifiante, contextualisée et socialement ancrée.

Pour appréhender cette réalité complexe, il convient d'abord de clarifier les notions fondamentales qui structurent ce domaine. En didactique du FLE, on distingue en effet plusieurs termes souvent utilisés de façon interchangeable, mais qui recouvrent des réalités distinctes : **l'écrit**, **l'écriture**, **la production écrite** et **l'expression écrite**. C'est l'objet principal de ce cours que de les définir, de les articuler et d'en dégager les implications pédagogiques pour la classe de langue.

I. Place de l'écrit dans la didactique des langues

L'écrit occupe une place centrale dans l'enseignement et dans la vie quotidienne, ainsi que dans les recherches menées en didactique des langues, qui portent majoritairement sur l'écrit par opposition à l'oral. Comme le soulignent Schackis et Fayol (2017) : *« L'apprentissage de l'écriture suppose un entraînement régulier et progressif qui permet à l'élève de maîtriser les différents aspects de cette activité. Il est important de proposer des activités variées qui sollicitent à la fois la motricité, le langage et la réflexion sur la langue. »*

Cette importance s'explique par plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'école a longtemps été scriptocentrée : les enseignements et les apprentissages se font essentiellement par l'écrit et sur l'écrit. Ensuite, l'écrit constitue une activité complexe, difficile à mettre en œuvre en classe de langue. Par ailleurs, l'exploitation des documents écrits représente une compétence transversale, présente dans toutes les disciplines.

Aujourd'hui, parmi les enjeux majeurs de la didactique de l'écrit figure la communication. Celle-ci n'est plus exclusivement orale : la communication écrite est omniprésente dans la vie quotidienne et dans l'enseignement des langues. Écrire en langue étrangère signifie écrire dans une situation de communication réelle ou simulée, et non écrire pour écrire. Il peut s'agir, par exemple, de rédiger une lettre administrative, un rapport de stage ou un compte rendu d'expérience.

Les typologies textuelles sont généralement établies en prenant en compte à la fois les caractéristiques internes des textes et les approches utilisées pour les analyser. Dans cette perspective, on distingue le plus souvent cinq grands types de textes : le texte expositif, argumentatif, narratif, descriptif et injonctif (ou exhortatif). Certains auteurs

proposent toutefois une classification plus large en ajoutant d'autres catégories, telles que les textes prédictifs, conversationnels ou rhétoriques.

Lorsque l'on aborde la notion de genre, la diversité des formes textuelles devient encore plus importante. En effet, les genres regroupent des réalisations concrètes de l'écriture adaptées à des contextes sociaux et communicatifs précis. On peut ainsi citer, entre autres, la nouvelle, le roman, le conte, le journal intime, l'article, la dissertation, le mythe, la fable, la légende, l'épopée, le plaidoyer, le mode d'emploi ou encore le règlement. Avec le développement des technologies numériques, cette liste s'est encore élargie pour inclure de nouvelles formes d'écriture liées aux supports numériques.

Par ailleurs, les activités de production écrite proposées aux apprenants doivent être adaptées à plusieurs facteurs, notamment leur âge, leur expérience de vie et leur orientation scolaire ou professionnelle. Dans l'enseignement de base, les contextes de production écrite sont généralement ancrés dans des situations familières et proches du vécu des élèves. Au primaire et au cycle moyen, les activités d'écriture s'appuient sur des thématiques accessibles et significatives pour les apprenants, telles que l'environnement, les réseaux sociaux ou encore les questions liées aux discriminations.

Au lycée, ces mêmes thématiques peuvent être approfondies à travers l'étude de textes littéraires ou de documents scientifiques, permettant ainsi de développer des compétences d'analyse et d'argumentation plus élaborées. Enfin, dans les filières professionnelles et dans l'enseignement supérieur, les activités de production écrite sont davantage orientées vers les besoins spécifiques liés au domaine d'études choisi par les apprenants.

II. L'écrit

C'est le terme le plus général. Il désigne tout ce qui relève du code écrit : les textes (articles, lettres, romans…), les supports écrits, les pratiques sociales liées à l'écrit. Il renvoie ainsi non seulement aux textes (articles, lettres, romans, messages numériques, etc.), mais également aux supports écrits (livres, affiches, formulaires, écrans…) ainsi qu'aux pratiques sociales de l'écrit, c'est-à-dire aux usages concrets de l'écriture dans la vie quotidienne, académique et professionnelle (écrire un courriel, remplir un document administratif, prendre des notes, etc.).

Dans une perspective didactique, l'écrit ne se limite donc pas à un simple système de signes ; il constitue un objet d'enseignement et d'apprentissage complexe, impliquant des dimensions linguistiques, discursives, culturelles et sociales. Il s'inscrit dans des situations de communication variées et répond à des fonctions multiples (informer, convaincre, raconter, expliquer…).

Donc : *l'écrit = le domaine / l'objet global*

III. L'écriture

C'est l'activité ou le processus. Elle renvoie à l'activité même de produire un texte ; elle est envisagée comme un processus dynamique et complexe qui mobilise à la fois des compétences cognitives, linguistiques et méthodologiques.

Contrairement à « l'écrit », qui désigne un produit ou un domaine, l'écriture met l'accent sur l'ensemble des opérations mentales et des actions mises en œuvre par le scripteur pour élaborer un texte. Elle ne se réduit donc pas à l'acte de transcrire des mots, mais implique une véritable activité de construction du sens.

Ce processus se déroule généralement en plusieurs étapes interdépendantes :

- la planification : le scripteur organise ses idées, définit ses objectifs et prend en compte le destinataire ;
- la rédaction : mise en mots des idées en respectant les règles linguistiques et discursives ;
- la révision : relecture, correction et amélioration du texte produit.

Dans une perspective didactique, l'écriture est considérée comme une compétence qui se développe progressivement grâce à des pratiques guidées, des stratégies d'apprentissage et des interactions avec l'enseignant et les pairs. Elle suppose également une capacité à mobiliser des connaissances variées (lexicales, grammaticales, textuelles) en s'adaptant à une situation de communication donnée.

Donc : *l'écriture = le processus cognitif et pratique*

IV. La production écrite

C'est un terme spécifiquement utilisé dans le domaine de la didactique des langues. Elle désigne à la fois l'activité pédagogique proposée en classe et le résultat concret de cette activité, c'est-à-dire le texte produit par l'apprenant.

D'une part, en tant qu'activité, la production écrite correspond à une tâche d'apprentissage conçue par l'enseignant dans un objectif précis (raconter, argumenter, décrire, expliquer…). Elle s'inscrit généralement dans une progression didactique et mobilise des consignes, des supports et des critères d'évaluation.

D'autre part, elle renvoie également au produit final, c'est-à-dire au texte rédigé par l'apprenant, qui permet d'évaluer ses acquis linguistiques, discursifs et communicatifs. Ce produit est souvent analysé selon plusieurs paramètres : la cohérence, la cohésion, la correction grammaticale, la richesse lexicale et l'adéquation à la consigne.

Dans une perspective pédagogique, la production écrite constitue ainsi un outil d'apprentissage et d'évaluation, permettant à l'enseignant de suivre l'évolution des

compétences des apprenants et à ces derniers de mettre en pratique leurs connaissances dans des situations plus ou moins guidées.

Donc : *production écrite = tâche pédagogique + produit*

V. L'expression écrite

Ce terme est proche de « production écrite », mais avec une nuance. Il met l'accent sur la capacité à exprimer des idées, des sentiments, et sur la dimension communicative. L'expression écrite est un concept proche de celui de la production écrite, mais elle s'en distingue par une orientation plus marquée vers la dimension communicative.

Elle met essentiellement l'accent sur la capacité de l'apprenant à exprimer, à travers l'écrit, des idées, des opinions, des sentiments ou encore des expériences personnelles. Ainsi, au-delà de la simple réalisation d'une tâche scolaire, l'expression écrite vise le développement d'une compétence communicative, où l'écrit devient un moyen d'interaction et de transmission de sens. Elle implique donc la prise en compte d'un destinataire, d'une intention de communication et d'un contexte donné.

Donc : *expression écrite = compétence communicative*

Tableau de synthèse des quatre concepts

Terme	Définition brève	Exemple / Domaine
L'écrit	Domaine global : tout ce qui relève du code écrit.	Textes, supports, pratiques sociales (lettre, affiche, formulaire…)
L'écriture	Processus cognitif et pratique de production d'un texte.	Planification → rédaction → révision
La production écrite	Tâche pédagogique + produit textuel en classe de langue.	Rédiger une lettre administrative en FLE
L'expression écrite	Compétence communicative : exprimer idées, opinions, sentiments par l'écrit.	Écrire un compte rendu ou un journal intime

Conclusion

En définitive, la distinction entre l'écrit, l'écriture, la production écrite et l'expression écrite ne relève pas d'un simple jeu terminologique. Elle reflète la complexité même de la compétence scripturale telle qu'elle est appréhendée aujourd'hui en didactique du FLE. Chacune de ces notions éclaire un aspect particulier de l'activité d'écriture : l'écrit comme domaine et objet social, l'écriture comme processus cognitif, la production écrite comme tâche didactique, et l'expression écrite comme compétence communicative.

Ces quatre dimensions sont indissociables dans la pratique pédagogique. Une approche cohérente de l'enseignement de l'écrit en classe de FLE devra donc les articuler : proposer des activités variées qui font travailler le processus rédactionnel dans son ensemble, ancrer les productions dans des situations de communication authentiques ou vraisemblables, et développer chez l'apprenant une véritable compétence à agir par l'écrit dans des contextes sociaux diversifiés.

C'est en effet dans cette perspective actionnelle, promue par le CECR (2001), que l'enseignement de l'écrit trouve toute sa pertinence : l'apprenant n'est plus seulement un scripteur en formation, il est un acteur social qui construit du sens, interagit avec un destinataire et mobilise l'ensemble de ses ressources linguistiques, discursives et culturelles pour réaliser des tâches concrètes. L'enseignant, quant à lui, devient un médiateur qui guide ce processus, crée les conditions favorables à la prise de risque linguistique et évalue les productions dans leur globalité communicative.

TD du cours10

Activités

Activité 1 — Distinguer les quatre concepts
Associez chaque définition à l'un des quatre termes suivants : L'écrit — L'écriture — La production écrite — L'expression écrite 1. Terme le plus général qui désigne tout ce qui relève du code écrit, incluant les textes, les supports et les pratiques sociales de l'écriture. 2. Processus dynamique et complexe par lequel un scripteur élabore un texte en trois étapes : planification, rédaction et révision. 3. Terme didactique qui désigne à la fois l'activité pédagogique proposée en classe et le texte produit par l'apprenant à l'issue de cette activité. 4. Compétence orientée vers la communication : elle met l'accent sur la capacité de l'apprenant à exprimer ses idées, opinions ou sentiments à travers l'écrit en prenant en compte un destinataire et une intention.

Activité 2 — Le processus d'écriture
Lisez le scénario suivant, puis répondez aux questions. Samir, étudiant en Master 1, doit rédiger un rapport de stage en français. Avant d'écrire, il note ses idées principales sur une feuille et réfléchit à la structure de son rapport. Il commence ensuite à rédiger son introduction en respectant les normes académiques. À la fin, il relit son texte, corrige ses fautes grammaticales et reformule certaines phrases pour améliorer la clarté. **Questions :** 1. Identifiez les trois étapes du processus d'écriture dans le comportement de Samir. Justifiez votre réponse en citant des éléments du scénario. 2. Quel terme (l'écrit / l'écriture / la production écrite / l'expression écrite) correspond le mieux à l'activité de Samir ? Justifiez votre choix. 3. En quoi l'activité de Samir se distingue-t-elle de ce que l'on appelle « l'expression écrite » ? Expliquez la nuance.

Activité 3 — Types de textes et genres
Classez les documents suivants dans le tableau ci-dessous en indiquant le type de texte auquel ils appartiennent et leur intention communicative principale. Documents : a) Un article de journal relatant un tremblement de terre b) La recette d'un plat traditionnel c) Un éditorial de presse sur le changement climatique d) Un extrait de roman décrivant un paysage montagneux e) Une fiche explicative sur le fonctionnement du système immunitaire

Doc.	Intitulé du document	Type de texte	Intention communicative
a)	Un article de journal relatant un tremblement de terre		
b)	La recette d'un plat traditionnel		
c)	Un éditorial de presse sur le changement climatique		
d)	Un extrait de roman décrivant un paysage montagneux		
e)	Une fiche explicative sur le fonctionnement du système immunitaire		

Correction du TD10

Corrigé — Activité 1 : Distinguer les quatre concepts

Terme	Catégorie	Justification
L'écrit	Domaine / Objet global	Désigne tout ce qui relève du code écrit : textes, supports, pratiques sociales.
L'écriture	Processus cognitif et pratique	Met l'accent sur les opérations mentales : planification, rédaction, révision.
La production écrite	Tâche pédagogique + produit	Terme didactique : activité proposée en classe ET texte produit par l'apprenant.
L'expression écrite	Compétence communicative	Dimension communicative : exprimer des idées, opinions, sentiments par l'écrit.

Corrigé — Activité 2 : Le processus d'écriture

Question 1 — Les trois étapes du processus d'écriture chez Samir

Étape du processus	Description / exemple tiré du scénario
Planification	Samir note ses idées principales et réfléchit à la structure de son rapport avant d'écrire.
Rédaction	Il commence à rédiger son introduction en respectant les normes académiques.
Révision	Il relit son texte, corrige ses fautes grammaticales et reformule certaines phrases.

Question 2 — Terme le mieux adapté

Le terme le mieux adapté à l'activité de Samir est « la production écrite ». En effet, il s'agit d'une tâche d'apprentissage guidée par un objectif académique précis (rédiger un rapport de stage), et le texte produit constitue un produit évaluable selon des critères didactiques (cohérence, correction grammaticale, richesse lexicale, adéquation à la consigne).

Question 3 — Nuance avec « l'expression écrite »

L'expression écrite se distingue de la production écrite par son orientation communicative : elle privilégie l'expression de soi (idées personnelles, émotions, opinions) à destination d'un lecteur réel, dans une visée d'interaction. Chez Samir, l'activité est davantage contrainte par un format académique et une situation professionnelle simulée. L'expression écrite supposerait un espace plus libre d'expression personnelle, comme la rédaction d'un journal intime ou d'une lettre de motivation authentique.

Corrigé — Activité 3 : Types de textes et genres

Type de texte	Intention communicative	Exemple de genre
Narratif	Raconter une histoire, des événements.	Roman, conte, nouvelle, fable
Descriptif	Décrire des personnes, des lieux, des objets.	Portrait, guide touristique
Expositif	Expliquer, informer de façon objective.	Article encyclopédique, manuel scolaire
Argumentatif	Convaincre, défendre une thèse.	Dissertation, plaidoyer, éditorial
Injonctif	Donner des ordres, des consignes.	Mode d'emploi, règlement, recette

Remarque pédagogique : *Un même document peut combiner plusieurs caractéristiques typologiques. On parle alors de « texte à dominante ». Ainsi, l'article de journal (doc. a) peut contenir des passages descriptifs, tout en restant à dominante narrative/informative.*

Cours11: Production écrite : stratégies, créativité et orthographe

Plan du cours

Section	Intitulé
I	Les stratégies mobilisées à l'écrit
II	L'écriture créative
III	Orthographe et production de textes

Objectifs du cours

N°	À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :
1	Définir la notion de stratégie rédactionnelle et distinguer les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives.
2	Distinguer les trois phases du processus rédactionnel (planification, textualisation, révision) selon le modèle de Flower & Hayes (1980).
3	Différencier le « knowledge telling » du « knowledge transforming » (Bereiter & Scardamalia, 1987) et les identifier dans des productions concrètes.
4	Caractériser l'écriture créative et ses courants (approche expressive, formaliste/oulipienne, didactique) et l'intégrer dans une perspective FLE.
5	Décrire le plurisystème graphique de Nina Catach et identifier ses quatre sous-systèmes (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique).
6	Appliquer l'approche intégrée de Linda Allal (1999) pour enseigner l'orthographe en contexte de production textuelle.

Introduction

La maîtrise de l'écrit constitue l'un des défis majeurs de l'enseignement des langues et de la formation universitaire. Produire un texte cohérent, expressif et correctement orthographié mobilise simultanément des compétences linguistiques, cognitives et

créatives. Ce cours se propose d'explorer trois dimensions fondamentales de la production écrite : les stratégies rédactionnelles, l'écriture créative et l'orthographe.

Ces trois dimensions, loin d'être cloisonnées, s'articulent dans une vision intégrative de la compétence scripturale. Elles correspondent à trois niveaux complémentaires de la maîtrise de l'écrit : le niveau procédural (comment écrire), le niveau esthétique (écrire avec expressivité et originalité) et le niveau normatif (écrire conformément aux conventions graphiques de la langue). Leur articulation est au cœur de toute didactique de l'écrit ambitieuse.

I. Les stratégies mobilisées à l'écrit

Définition

La notion de « stratégie » appliquée à l'écrit désigne l'ensemble des procédures délibérées ou automatisées que le scripteur met en œuvre pour planifier, rédiger, réviser et contrôler sa production textuelle. Ces stratégies sont inscrites dans un cadre cognitif général qui distingue les processus de bas niveau (encodage graphémique, accès lexical) des processus de haut niveau (planification thématique, cohérence discursive).

L'approche stratégique de l'écriture s'ancre dans les travaux fondateurs de Flower & Hayes (1980), qui ont modélisé l'écriture comme une activité de résolution de problèmes complexes, et de Bereiter & Scardamalia (1987), qui distinguent deux modes rédactionnels : le « knowledge telling » (restitution des connaissances) et le « knowledge transforming » (transformation des connaissances par l'écriture).

1. Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives regroupent les opérations mentales directement liées au traitement de l'information textuelle. Elles opèrent à différents niveaux de granularité, du mot à l'ensemble du discours.

1.1 La planification

La planification précède la mise en texte. Elle englobe la définition des buts rhétoriques (informer, convaincre, émouvoir), la sélection et l'organisation des contenus, ainsi que l'anticipation des besoins du lecteur. La planification peut être globale (structure générale du texte) ou locale (organisation d'un paragraphe). Les scripteurs experts se distinguent notamment par la qualité et la flexibilité de leur planification.

1.2 La mise en texte (textualisation)

La mise en texte, ou linéarisation, consiste à traduire les représentations mentales en séquences linguistiques. Elle convoque des compétences lexicales (choix du vocabulaire), syntaxiques (construction des phrases), et textuelles (articulation des paragraphes, gestion des reprises anaphoriques, utilisation des connecteurs). Cette phase

génère ce que Fayol (1997) appelle une « surcharge cognitive » lorsque le scripteur doit gérer simultanément plusieurs contraintes.

1.3 La révision

La révision est une opération récursive qui peut intervenir à tout moment du processus rédactionnel. Elle comprend la détection des problèmes (erreurs, incohérences, imprécisions), leur diagnostic et leur correction. On distingue la révision de surface (corrections orthographiques et syntaxiques) de la révision profonde (restructuration des idées, reformulation des passages obscurs). Les scripteurs novices se limitent souvent à la première forme de révision. En effet, c'est lors de la révision que le scripteur prend de la distance par rapport à son texte et évalue l'écart entre ce qu'il a voulu dire et ce qu'il a effectivement écrit. C'est à ce moment-là qu'il détecte les répétitions inutiles, les reformulations redondantes, les informations déjà données et qu'il décide de supprimer, substituer ou restructurer. Plus précisément, cela relève de la révision en profondeur (et non de la révision de surface qui ne porte que sur l'orthographe et la ponctuation).

2. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives constituent un niveau de régulation supérieur : elles permettent au scripteur de contrôler, évaluer et ajuster ses propres processus d'écriture. Elles incluent la conscience des difficultés rencontrées, la gestion du temps et de l'effort, ainsi que l'adaptation aux contextes communicatifs variés.

- Autorégulation : capacité à détecter et corriger ses propres erreurs de façon autonome
- Monitoring : surveillance continue de la progression vers les objectifs fixés[4]
- Évaluation critique : jugement sur la qualité globale du texte produit

- Transfert stratégique : application des stratégies efficaces d'un contexte à un autre.[5]

---

[4] Le monitoring est le processus par lequel le scripteur s'observe lui-même en train d'écrire, en temps réel, pour vérifier s'il avance dans la bonne direction. Ce que cela implique concrètement **:** Se demander en cours d'écriture : *"Est-ce que ce paragraphe répond bien à mon objectif ?",* Vérifier si le texte reste cohérent avec le plan initial, Détecter les écarts entre ce qu'on voulait dire et ce qu'on a réellement écrit, ajuster le rythme, la clarté ou la structure au fur et à mesure. Exemple **:** Un étudiant qui rédige une dissertation s'arrête après chaque paragraphe pour relire et vérifier que son argument progresse logiquement.

[5] Le transfert stratégique est la capacité à reconnaître qu'une stratégie efficace dans un contexte donné peut être réutilisée dans un autre contexte, parfois différent. Ce que cela implique concrètement : Identifier les stratégies qui ont bien fonctionné (ex. : faire un plan détaillé avant d'écrire). Reconnaître les situations nouvelles qui appellent les mêmes outils. Adapter et non copier la stratégie au nouveau contexte. Construire un répertoire personnel de stratégies mobilisables. **Exemple :** Un étudiant a appris à structurer ses dissertations avec une

3. Les stratégies socio-affectives

Les dimensions sociale et affective de l'écriture sont trop souvent négligées dans les approches purement cognitives. Pourtant, l'inhibition, le manque de confiance en soi (le « syndrome de la page blanche »), la peur du jugement d'autrui, ou encore le plaisir d'écrire, jouent un rôle décisif dans l'engagement du scripteur.

Les stratégies socio-affectives comprennent la collaboration entre pairs (co-rédaction, révision mutuelle), la sollicitation du feedback (réaction) d'un lecteur réel, ainsi que les techniques de gestion du stress rédactionnel. L'écriture dans un contexte authentique (correspondance, publication en ligne) motive davantage les apprenants que les exercices scolaires décontextualisés.

II. L'écriture créative

Définition

L'écriture créative est une pratique d'écriture qui place la dimension esthétique, imaginative et expressive au premier plan, par opposition à l'écriture fonctionnelle ou académique. Elle englobe la fiction (nouvelle, roman, conte), la poésie, le théâtre, l'autofiction, mais aussi des formes hybrides comme le récit de voyage littéraire ou le journalisme narratif.

Dans l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE), l'écriture créative a progressivement gagné sa légitimité. Les approches actionnelles (CECRL) valorisent la « tâche » créative comme contexte motivant pour l'appropriation des structures linguistiques. Les activités d'écriture créative permettent de travailler simultanément la grammaire, le vocabulaire, les registres de langue et la pragmatique dans un cadre significatif pour l'apprenant.

1. Courants et théories

1.1 L'approche expressive (courant américain)

Issue du mouvement des Creative Writing Programs américains (Iowa Writers' Workshop, fondé en 1936), cette approche valorise l'expression authentique de soi. L'écrivain est vu comme un artiste qui développe une voix unique à travers la pratique régulière et le feedback des pairs. Janet Burroway, Murray, Lamott sont des représentants majeurs de cette tendance pédagogique.

---

introduction en entonnoir (général → spécifique → thèse , problématique). Il applique cette même technique lorsqu'il doit rédiger un rapport professionnel, c'est du transfert stratégique.

1.2 L'approche formaliste et oulipienne

En France, l'OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle, fondé par Queneau et Le Lionnais en 1960) prône une écriture sous contrainte formelle. La contrainte, loin de brider la créativité, la stimule en forçant l'exploration de solutions inattendues. Les exercices de style de Queneau, les lipogrammes (textes sans une certaine lettre), les palindromes, les anagrammes sont autant d'exemples de cette approche.

1.3 L'approche didactique (Ricardou, OULIPO en éducation)

Dans le champ scolaire, Jean Ricardou et les mouvements pédagogiques des années 1970-1980 ont plaidé pour l'introduction de l'écriture créative comme levier d'apprentissage de la langue. La pratique créative permet de comprendre de l'intérieur les mécanismes textuels étudiés en lecture.

2. Atelier d'écriture : principes de mise en pratique

Un atelier d'écriture efficace repose sur plusieurs principes fondamentaux :

- La consigne contraignante : une contrainte précise libère la créativité en délimitant l'espace du possible
- Le temps limité : écrire dans un temps court (5 à 15 minutes) empêche l'autocensure
- La lecture à voix haute : partager sa production devant le groupe développe la conscience du lecteur
- Le feedback bienveillant : distinguer ce qui a fonctionné de ce qui pourrait être amélioré
- La réécriture : réviser plusieurs fois le même texte pour améliorer son efficacité stylistique
- La tenue d'un carnet d'écriture : noter observations, impressions, images pour alimenter l'imagination.

III. Orthographe et production de textes

La question de l'intégration de l'orthographe dans la production de textes est cruciale. En effet Fabienne Desmons (2006) précise que l’orthographe est à l’écrit ce que la phonétique est à l’oral, à savoir un code qu’il faut maitriser si l’on veut bien écrire une langue.

Par ailleurs, la production écrite se caractérise certes par une grande complexité de la tâche (la recherche des idées, leur fixation en mots, etc.) et implique inévitablement un

risque de difficultés liées à la charge cognitive des opérations que les apprenants doivent assumer[6].

Donc les capacités attentionnelles vis-à- vis de l'orthographe semblent limitées. L.Allal (1999 :13) explique que

> *La charge cognitive des activités d'apprentissage varie inversement à leur degré de contextualisation. Dans une activité fortement décontextualisée, l'apprenant est confronté à une charge cognitive restreinte ; il peut se concentrer avec facilité sur une seule opération cognitive (par ex, récitation de mots à mémoriser) ou sur un objet bien délimité (par ex.,portant sur les inflexions de l'imparfait.*

Ainsi, les erreurs surviennent, et sont considérées comme une étape naturelle du processus d'apprentissage d'une langue. Dans cette perspective, les erreurs ne sont pas perçues comme de simples "défaillances", mais plutôt comme des indicateurs de la progression linguistique.

1. Le plurisystème graphique de Nina Catach

Nina Catach , linguiste française, a élaboré le concept de plurisystème graphique pour décrire l'orthographe du français comme un ensemble structuré de sous-systèmes interdépendants. Selon elle, l'écriture française ne se réduit pas à une simple transcription phonétique, mais mobilise simultanément plusieurs logiques.

L'orthographe française aujourd'hui repose sur deux systèmes importants :

Un code phonographique qui dispose de 26 lettres et de 05 marques diacritiques (les 03 accents (grave, aigu, circonflexe) le tréma, la cédille sous le c faisant un total de 39 graphèmes[7].

Un système phonologique qui se compose de 37 phonèmes : 18 vocaliques (a – à – â – e – é – è – ê – ë – i – ï – î – o – ô – u – ù – ü – û – y) et 21 consonantiques (b – c – ç – d – f – g – h – j – k – l – m – n – p – q – r – s – t – v – w - x –z).

16 voyelles [ɑ-a-e-ɛ-o-ɔ-ø- œ -ə-i-u-y- ɑ̃- ɔ̃- œ̃- ɛ̃].
18 consonnes [p-b-t-d-k-g-f-v-s-z-ʃ-ʒ-l-r-m-n-ɲ-ŋ].
03 semi voyelles [j-w-ɥ].

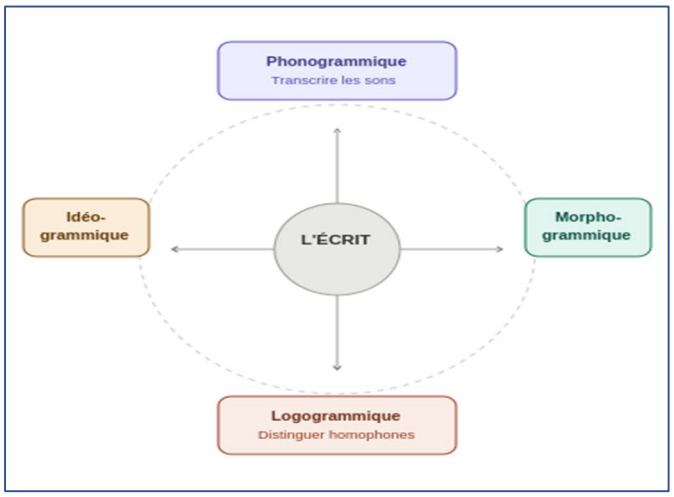
[6]Parfois, les étudiants, lors d'une production écrite, ont souvent recours à des stratégies d'évitement, c'est ce qui rend l'accès aux zones orthographiques les plus problématiques moins possible. Selon S.Amokrane (2006 :122), « Si elle nous permet de repérer un certain nombre d'erreurs elle risque de faire apparaître des « fautes invisibles » ou « fautes en négatif » selon la terminologie de C.Rojas. ».
Les fautes en négatif c'est quand l'apprenant ignore totalement ou partiellement une forme, il ne l'utilise pas soit par méconnaissance soit par une stratégie d'évitement.

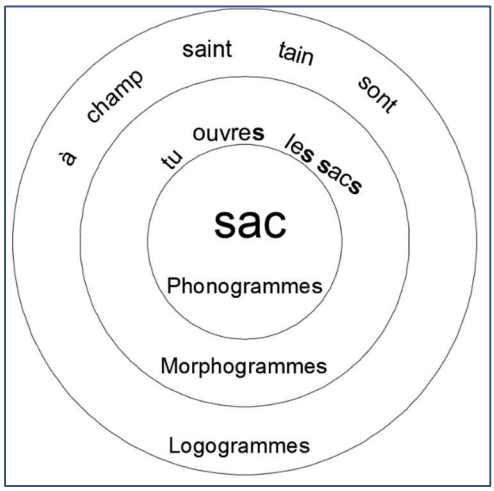
[7] Nina Catach propose la définition suivante pour le graphème (1979 :27) : *« La plus petite unité de la chaîne écrite ayant un correspondant phonique et/ou sémique susceptible d'une analyse linguistique »*

Nina Catach (2003) explique qu'à la différence du phonème qui est défini par A. Martinet comme étant la plus petite unité distinctive de la chaîne orale et qui constitue la deuxième articulation ; le graphème est la plus petite unité distinctive ou significative de la chaîne écrite composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme ex : in, an, tigramme ex : eau, ain), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique de la chaine parlée.

Le graphème ne doit pas être confondu avec la lettre qui n'en est qu'un élément de composition.

Schéma du plurisystème





2.Les quatre systèmes

- **Le système phonogrammique**

C'est le sous-système dominant (~80 % des graphèmes). Il assure la correspondance entre graphèmes et phonèmes : chaque unité graphique note un son de la langue parlée. Exemple : « chat » transcrit /ʃa/.

- **Le système morphogrammique**

Il note les variations morphologiques, tant flexionnelles (genre, nombre : grand → grande, grands) que dérivationnelles (lent → lenteur). Ces graphèmes, souvent muets à l'oral, portent du sens grammatical à l'écrit.

- **Le système logogrammique**

Il distingue visuellement les homophones lexicaux en leur attribuant une image graphique propre. Exemple : sein, sain, ceint et saint se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment pour signifier des réalités distinctes.

- **Le système idéogrammique**

Il regroupe les signes non alphabétiques qui organisent le sens et la lecture : ponctuation (virgule, point, tiret), majuscules, accents, trait d'union. Ces signes ne transcrivent pas des sons mais structurent le discours écrit.

3.L'écrit au service de l'orthographe

Linda Allal propose, dans la perspective de l'apprentissage de l'orthographe en produisant des textes, des activités fonctionnelles de production écrite orientées vers un but de communication.

Cette approche appelée « approche intégrée », qui enseigne l'orthographe en contexte de production textuelle , s'inspire principalement des principes sociocognitifs de Vygotstky traite l'orthographe dans la même optique que le processus de production écrite insistant sur son caractère fonctionnel, social et contextuel.

Ce processus incontournable à savoir l'intégration de l'orthographe dans des projet d'écriture est indissociable des interactions sociales dans lesquelles l'apprenant est engagé : c'est l'échange avec des pairs, la mise en mot de la pensée qui permettent de gérer ses difficultés orthographiques. Dans cette optique, Linda Allal (1999 :34), explique que, « *en observant des élèves pendant des ateliers d'écriture, on peut saisir la progression de leur construction orthographique dans des situations significatives d'énonciation et de révision* ».

De surcroît, elle ajoute que les consignes données sont conçues pour permettre un traitement « ciblé » de plusieurs objectifs orthographiques en rapport avec la structure du texte à écrire, par exemple : les accords dans le groupe nominal lors de la production d'un texte descriptif, la désinence verbale au passé simple dans un récit tandis que l'emploi des verbes au passé composé est abordé dans une situation d'interview journalistique.

Les textes produits se situent, donc, dans une perspective fonctionnelle de communication, la maîtrise de l'orthographe est favorisée par diverses modalités de régulation liées aux interactions de l'apprenant avec l'enseignant, avec d'autres apprenants et avec les outils à disposition.

Activités pour TD11

Activité1— Identification des stratégies

Lisez les situations suivantes et identifiez quelle(s) stratégie(s) est/sont mobilisée(s) parmi : planification, mise en texte, révision, métacognitive, socio-affective.

a) Avant d'écrire sa dissertation, Farida note ses idées en vrac puis les regroupe par thèmes.

b) En rédigeant, Karim relit chaque phrase pour vérifier qu'elle est claire avant de passer à la suivante.

c) Sara demande à sa camarade de relire son texte et de lui dire ce qu'elle n'a pas compris.

d) En révisant, Yacine remarque que son introduction ne correspond plus à sa conclusion et restructure l'ensemble.

e) Lina écrit sans s'arrêter pendant 10 minutes, sans se soucier des fautes, pour ne pas bloquer.

Activité 2 — Knowledge telling vs knowledge transforming

Lisez ces deux introductions sur le thème « Les réseaux sociaux et les jeunes » et dites laquelle relève du knowledge telling et laquelle du knowledge transforming. Justifiez.

Texte A :

« Les réseaux sociaux sont très utilisés par les jeunes aujourd'hui. Facebook, Instagram et TikTok sont les plus populaires. Les jeunes passent beaucoup de temps dessus. Cela peut avoir des effets positifs et négatifs. »

Texte B :

« Si les réseaux sociaux constituent indéniablement un espace de socialisation pour les nouvelles générations, leur omniprésence soulève une question plus profonde : transforment-ils la manière dont les jeunes construisent leur identité, ou ne font-ils qu'amplifier des dynamiques sociales préexistantes ? »

Activité 3 — Révision en profondeur

Révisez le paragraphe suivant en éliminant les redondances, en améliorant la cohésion et en restructurant si nécessaire :

« La lecture est importante. La lecture permet de développer le vocabulaire. La lecture permet aussi de développer la culture générale. La lecture est une activité qui est importante pour les étudiants. Les étudiants qui lisent beaucoup ont un meilleur vocabulaire que les étudiants qui ne lisent pas beaucoup. »

Activité 4 — Contrainte oulipienne : le lipogramme

Rédigez un paragraphe de 5 à 8 lignes décrivant votre chambre sans utiliser la lettre « e ». (Contrainte inspirée de La Disparition de Georges Perec, 1969.)

Activité 5 — Réécriture stylistique

Réécrivez cette phrase banale de trois façons différentes en jouant sur le registre, le rythme et les figures de style :

« Il pleuvait beaucoup ce soir-là. »

Activité 6 — *Tu dois réviser un cours que tu trouves ennuyeux. Décris ce moment en le présentant comme un vrai défi mental, une négociation avec toi-même, ou un*

voyage dans un monde aride. La procrastination, les distractions, les tentatives : tout compte.

Activité 7 — Identification des sous-systèmes

Pour chaque élément souligné, indiquez à quel sous-système du plurisystème de Catach il appartient (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique) :

a) Les grands espaces me fascinent. [le -s final de grands]

b) Il faut une virgule avant la conjonction. [la virgule]

c) Le sein maternel / le chemin sain. [sein / sain]

d) Le chat dort sur le canapé. [le -t final de dort]

e) Sa lenteur m'exaspère. [le -t- de lenteur]

Activité 8 — Dictée analytique

Écrivez la dictée suivante, puis répondez aux questions d'analyse :

> *« Les étudiants sérieux, qui révisaient leurs cours depuis plusieurs semaines, ont obtenu d'excellents résultats à leurs examens. »*

Questions :

1. Combien de marques du pluriel repérez-vous ?
2. Quel signe de ponctuation structure la phrase et à quel sous-système appartient-il ?
3. Quel graphème dans excellents relève du sous-système morphogrammique ?

Activité 09 — créativité et orthographe

- A partir des vignettes[8] ci- après racontez l'histoire de Jacques Pott et Ritta Verny.en respectant les contraintes suivantes :

Les verbes doivent être conjugués au passé composé et à l'imparfait de l'indicatif.

Vous devez utiliser au moins dix verbes du premier groupe.

Il faudrait utiliser dix prépositions et des locutions prépositives introduisant des verbes du premier groupe à l'infinitif.

([8] Production écrite à faire à partir des vignettes prises du livre tempo 2 méthode de français (1996 :71).

Faites attention aux accords sujet/verbe et du participe passé.



- A la manière de Jacques Prevert, écrivez un poème en respectant les contraintes suivantes :
  - Veuillez à respecter la longueur des vers.
  - Les verbes au passé composés et les participes passés épithètes concerne uniquement les verbes du 1er groupe.
  - Respecter l'emploi des prépositions et locutions prépositives incluses dans le poème

En sortant de l'école

En sortant de l'école
nous avons rencontré
un grand chemin de fer
qui nous a emmenés
tout autour de la terre
dans un wagon doré
Tout autour de la terre
nous avons rencontré
la mer qui se promenait
avec tous ses coquillages
ses îles parfumées
et puis ses beaux naufrages
et ses saumons fumés
Au-dessus de la mer
nous avons rencontré
la lune et les étoiles
sur un bateau à voiles
partant pour le Japon
et les trois mousquetaires
des cinq doigts de la main
tournant ma manivelle
d'un petit sous-marin
plongeant au fond des mers
pour chercher des oursins
Revenant sur la terre
nous avons rencontré
sur la voie de chemin de fer
une maison qui fuyait
fuyait tout autour de la Terre
fuyait tout autour de la mer
fuyait devant l'hiver
qui voulait l'attraper
Mais nous sur notre chemin de fer
on s'est mis à rouler
rouler derrière l'hiver
et on l'a écrasé
et la maison s'est arrêtée
et le printemps nous a salués
C'était lui le garde-barrière
et il nous a bien remerciés
et toutes les fleurs de toute la terre
soudain se sont mises à pousser
pousser à tort et à travers
sur la voie du chemin de fer
qui ne voulait plus avancer
de peur de les abîmer
Alors on est revenu à pied
à pied tout autour de la terre
à pied tout autour de la mer
tout autour du soleil
de la lune et des étoiles
A pied à cheval en voiture
et en bateau à voiles.

Jacques Prevert

Correction des activités du TD 9

Activité 1 — Identification des stratégies

Lisez les situations suivantes et identifiez quelle(s) stratégie(s) est/sont mobilisée(s) parmi : planification, mise en texte, révision, métacognitive, socio-affective.

a) Avant d'écrire sa dissertation, Amina note ses idées en vrac puis les regroupe par thèmes.

b) En rédigeant, Karim relit chaque phrase pour vérifier qu'elle est claire avant de passer à la suivante.

c) Sara demande à sa camarade de relire son texte et de lui dire ce qu'elle n'a pas compris.

d) En révisant, Yacine remarque que son introduction ne correspond plus à sa conclusion et restructure l'ensemble.

e) Lina écrit sans s'arrêter pendant 10 minutes, sans se soucier des fautes, pour ne pas bloquer.

Corrigé

a) Planification globale — génération et organisation des idées avant la mise en texte.

b) Révision locale et monitoring métacognitif — surveillance continue pendant la textualisation.

c) Stratégie socio-affective — sollicitation d'un lecteur réel pour obtenir un feedback externe.

d) Révision en profondeur — restructuration de la macrostructure textuelle.

e) Stratégie socio-affective combinée à la mise en texte — écriture libre pour contourner l'inhibition (syndrome de la page blanche).

Activité 2— Knowledge telling vs knowledge transforming

Lisez ces deux introductions sur le thème « Les réseaux sociaux et les jeunes » et dites laquelle relève du knowledge telling et laquelle du knowledge transforming. Justifiez.

Texte A :

« Les réseaux sociaux sont très utilisés par les jeunes aujourd'hui. Facebook, Instagram et TikTok sont les plus populaires. Les jeunes passent beaucoup de temps dessus. Cela peut avoir des effets positifs et négatifs. »

Texte B :

« Si les réseaux sociaux constituent indéniablement un espace de socialisation pour les nouvelles générations, leur omniprésence soulève une question plus profonde : transforment-ils la manière dont les jeunes construisent leur identité, ou ne font-ils qu'amplifier des dynamiques sociales préexistantes ? »

Corrigé

Le texte A relève du knowledge telling : le scripteur restitue des informations connues sans les transformer ni les problématiser. La structure est additive (énumération de faits), sans véritable prise de position ni angle rhétorique.

Le texte B relève du knowledge transforming : le scripteur reformule le sujet en problème, construit une tension dialectique, adopte un registre soutenu et anticipe les enjeux du développement. L'écriture devient un outil de pensée et non un simple canal de restitution.

Activité 3 — Révision en profondeur

Révisez le paragraphe suivant en éliminant les redondances, en améliorant la cohésion et en restructurant si nécessaire :

« La lecture est importante. La lecture permet de développer le vocabulaire. La lecture permet aussi de développer la culture générale. La lecture est une activité qui est importante pour les étudiants. Les étudiants qui lisent beaucoup ont un meilleur vocabulaire que les étudiants qui ne lisent pas beaucoup. »

Corrigé

« La lecture joue un rôle fondamental dans la formation des étudiants : elle enrichit à la fois le vocabulaire et la culture générale. De fait, ceux qui en font une pratique régulière développent une maîtrise linguistique nettement supérieure à celle de leurs pairs moins lecteurs. »

Activité 4 — Contrainte oulipienne : le lipogramme

Rédigez un paragraphe de 5 à 8 lignes décrivant votre chambre sans utiliser la lettre « e ». (Contrainte inspirée de La Disparition de Georges Perec, 1969.)

Corrigé

« Ma chambrà offrait un calme absolu. Un lit bas, flanqué d'un mur blanc, portait un drap blanc baigné dans un jour laiteux. Un vieux atlas traînait sur un tabouret. Au mur, un portrait au fusain : un visage sans nom, aux traits fins. Nul bruit, nul souci — juste un haïku vivant, suspendu dans l'air du matin. »

Activité 5 — Écriture expressive : la voix narrative

Racontez le même événement (rater son réveil un jour d'examen) en deux versions:

Version A : narration à la 3e personne, ton neutre et factuel

Version B : narration à la 1re personne, ton expressif et subjectif

Corrigé

Version A :

« Ce matin-là, le réveil ne sonna pas. Il était 9h15 lorsque l'étudiant ouvrit les yeux. L'examen avait commencé à 9h00. Il s'habilla rapidement et quitta son appartement en courant. »

Version B :

« 9h15. Les chiffres rouges du réveil me brûlent les yeux. Mon cœur s'arrête une seconde — puis repart au triple galop. L'examen. Maintenant. Sans moi. Je bondis du lit, j'attrape n'importe quoi, je dévale les escaliers en retenant mon souffle comme si courir plus vite pouvait rembobiner le temps. »

Exercice 6 — Réécriture stylistique

Réécrivez cette phrase banale de trois façons différentes en jouant sur le registre, le rythme et les figures de style :

« Il pleuvait beaucoup ce soir-là. »

Corrigé

Version poétique : « Ce soir-là, le ciel se vidait de lui-même, lentement, comme une âme qui renonce. »

Version réaliste : « La pluie tambourinait sur les vitres, noyait les trottoirs, transformait chaque réverbère en étoile trouble. »

Version ironique : « Ce soir-là, disons-le franchement, la météo n'avait aucune pitié pour les gens sans parapluie. »

Activité 7 — Identification des sous-systèmes

Pour chaque élément souligné, indiquez à quel sous-système du plurisystème de Catach il appartient (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique) :

a) Les grands espaces me fascinent. [le -s final de grands]

b) Il faut une virgule avant la conjonction. [la virgule]

c) Le sein maternel / le chemin sain. [sein / sain]

d) Le chat dort sur le canapé. [le -t final de dort]

e) Sa lenteur m'exaspère. [le -t- de lenteur]

Corrigé

a) Sous-système morphogrammique — marque du pluriel, muette à l'oral.

b) Sous-système idéogrammique — signe de ponctuation organisant le discours.

c) Sous-système logogrammique — distinction visuelle de deux homophones lexicaux.

d) Sous-système morphogrammique — marque de la 3e personne du singulier.

e) Sous-système morphogrammique dérivatif — conservation du radical de lent dans lenteur.

Exercice 8 — La redondance orthographique

Dans la phrase suivante, relevez toutes les marques du pluriel et expliquez en quoi elles illustrent le concept de redondance chez Catach :

« Les petits enfants jouent dans les jardins fleuris. »

Corrigé

Marques du pluriel relevées : Les, petits (-s), enfants (-s), les, jardins (-s), fleuris (-s). Six marques graphiques encodent une information que l'oral ne marque qu'une ou deux fois (par la liaison ou le déterminant).

C'est la redondance fonctionnelle décrite par Catach : plusieurs sous-systèmes (phonogrammique et morphogrammique) encodent simultanément la même information pour sécuriser la communication écrite différée et compenser l'absence du contexte oral.

Activité 9 — Dictée analytique

Écrivez la dictée suivante, puis répondez aux questions d'analyse :

> *« Les étudiants sérieux, qui révisaient leurs cours depuis plusieurs semaines, ont obtenu d'excellents résultats à leurs examens. »*

Questions :

1. Combien de marques du pluriel repérez-vous ?
2. Quel signe de ponctuation structure la phrase et à quel sous-système appartient-il ?
3. Quel graphème dans excellents relève du sous-système morphogrammique ?

Corrigé

1. Huit marques du pluriel : Les, étudiants (-s), sérieux (-x), leurs (-s), cours, semaines (-s), d'excellents (-s), résultats (-s), leurs (-s), examens (-s).

2. Les deux virgules encadrant la relative relèvent du sous-système idéogrammique — elles structurent syntaxiquement la phrase et indiquent la nature incise de la proposition.

3. Le -s final de excellents → sous-système morphogrammique (accord en genre et en nombre avec résultats).

Activité 10 — écriture créative Modèles réalisés par des étudiants en classe

لا يكتب أي شيء على هذه القسيمة

NE RIEN ECRIRE SUR CETTE PARTIE

Il était une fois, un jeune homme, âgé de 27 ans qui s'appelait Jacques Pott. Chômeur et sans domicile fixe, il cherchait un travail à tout prix pour subvenir à ses besoins. Un jour, il marchait dans la rue quand tout à coup, il est tombé sur une affiche accrochée à la vitrine d'une pizzeria, marqué dessus: "Recherchons livreurs". Jacques avait vraiment besoin de cet emploi même s'il n'était pas celui de ses rêves et il a terminé par accepter. Le jour qui suit, Pott est allé travailler et il devait livrer des pizzas à un studio de tournage. Une fois arrivé, il a trouvé le personnage principal assis par terre à cause à une fracture au niveau de la cheville, et le metteur en scène très en colère, quand soudain, le dernier a remarqué la présence de Jacques et la grande ressemblance qu'il y avait entre lui et le personnage principal. Le metteur en scène n'a pas hésité à embaucher le livreur pour interpréter le rôle. Après la sortie du film, la vie du nouvel acteur a complétement changé, il est devenu une star. Le film a remporté un très grand succès et l'acteur a été invité lors du festival de "Cannes" où on lui a attribué un trophée. Jacques était très heureux de sa nouvelle vie et il a même rencontré son âme-sœur, Pitta Verny, qui a connu aussi un grand succès et est devenue une chanteuse célèbre après

avoir été une serveuse modeste. Jacques et Rita se sont mariés après une relation qui a duré deux ans et on a annoncé leur mariage dans tous les journaux.

En voyageant à bord

En voyageant à bord
Nous avons croisé
Le commandant de bord
Qui nous a pilotés
Tout au long du voyage
Dans un avion blindé
Tout au long du voyage
Nous avons croisé
Les étoiles qui scintillaient
Avec tant d'insistance
Leurs lumières dorées
Et puis leurs aspects
Et leurs reflets féeriques
Par dessous la mer
Nous avons croisé
Les nuages qui pleuraient
Sur les terres asséchées
Voyageant pour la France
Et la ville des lumières
Du haut de sa tour
De ses endroits célestes
Regardant sa beauté
D'un très grand soupir
Cherchant dans sa splendeur
Pour trouver le bonheur
Descendant de l'avion
Nous avons croisé
Sur le chemin de Montmartre
Des gens qui couraient
Couraient tout au long du voyage
Couraient tout au long du mirage
Couraient derrière le bonheur
Qui voulait s'échapper
Mais sur le chemin de Montmartre
Nous avons salué
Salué le Sacré-Coeur
Et on l'a dépassé
Et le Louvre s'est arrêté
Et la Joconde nous a salués
C'était elle la gardienne du bonheur
Et nous l'avons emporté
Et toutes les voies du Champ de Mars
Soudain se sont arrêtées
Arrêtées pour voir le bonheur passer
Sur le chemin de Montmartre
Qui en ce temps là
Accrochait ses Lilas
Alors on s'est mis à contempler
À contempler tout au long du voyage
À contempler tout au long du mirage
Tout autour de Paris
De la vie et du bonheur
À Montmartre, aux Champs, à Vendôme
Aux Champs-Élysées et au bateau mouche.

Cours 12 Les Modèles Théoriques de la Compétence Scripturale

Plan du cours

Section	Intitulé
Introduction	La notion de modèle d'écriture
I	Pourquoi recourir à un modèle d'écriture ?
II	Caractéristiques et composantes d'un modèle d'écriture
III	Typologie des modèles d'écriture
IV	Les sept grands modèles psychologiques de l'écriture
V	Tableau de synthèse comparative
VI	Apports pédagogiques et conclusion

Objectifs du cours

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

N°	Objectif
1	Définir la notion de modèle d'écriture et expliquer son utilité en didactique des langues.
2	Distinguer les différents types de modèles : linéaires, récursifs, interactifs et stratégiques.
3	Présenter et comparer les sept grands modèles psychologiques de l'écriture (Rohmer, Moirand, Hayes & Flower, Scardamalia & Bereiter, Deschênes, Dabène, DIEPE).
4	Identifier les composantes cognitives, linguistiques, contextuelles et pragmatiques mobilisées dans la production écrite.
5	Distinguer scripteur novice et scripteur expert à partir des modèles stratégiques.
6	Mobiliser ces modèles pour concevoir des activités pédagogiques adaptées au niveau et aux besoins des apprenants en classe de FLE.

Introduction générale

La didactique de l'écrit explore différents modèles théoriques afin de comprendre le processus d'écriture et d'améliorer son enseignement. Ces modèles permettent de décortiquer les étapes, les stratégies ainsi que les compétences nécessaires pour produire un texte écrit.

Définition — Modèle d'écriture / Modèle de compétence scripturale

Un modèle d'écriture est un cadre théorique et conceptuel qui décrit et analyse les processus, les stratégies ainsi que les étapes impliquées dans la production écrite. Ces modèles visent à expliquer comment les individus écrivent, quelles compétences sont mobilisées et comment les facteurs internes (cognition) et externes (contexte) influencent l'acte d'écrire.

Les modèles présentés dans ce cours ont été développés principalement entre les années 1960 et 1990. Ils s'inscrivent dans le cadre des recherches en psychologie de l'écriture et se concentrent sur les processus mentaux du scripteur, analysant ses comportements, ses choix et les stratégies qu'il mobilise lors de l'acte d'écrire.

I. Pourquoi recourir à un modèle d'écriture ?

Le didacticien, le pédagogue et le praticien se servent tous d'un modèle psychologique de l'écriture lors des activités d'écriture en classe de langue, pour les raisons suivantes :

- **Analyser les difficultés des apprenants :** identifier les étapes où les apprenants rencontrent des obstacles.
- **Structurer l'enseignement de l'écriture :** planifier des séquences pédagogiques adaptées au niveau des apprenants et à leurs centres d'intérêt.
- **Améliorer les pratiques des scripteurs :** fournir des outils pour planifier, rédiger et réviser convenablement leur manuscrit.
- **Comprendre les différences individuelles :** entre scripteurs novices et experts, ou entre contextes culturels différents.

À retenir

Ces modèles prennent en considération le processus d'écriture, le niveau de l'apprenant, ses centres d'intérêt et le contexte dans lequel se produit l'écrit

II. Caractéristiques et composantes d'un modèle d'écriture

2.1 Les composantes principales

- **Cognitive :** processus mentaux impliqués dans la production : planification, rédaction, révision.
- **Linguistique :** compétences liées à la langue : vocabulaire, grammaire, structure textuelle, syntaxe.

- **Contextuelle :** rôle de l'environnement : public cible, objectifs assignés, contexte socioculturel.
- **Pragmatique :** intentions de communication du sujet scripteur.

2.2 Les finalités d'un modèle d'écriture

- Comprendre le fonctionnement du processus d'écriture.
- Identifier les difficultés rencontrées par les scripteurs.
- Proposer des stratégies d'enseignement adaptées afin de remédier aux lacunes.
- Guider l'évaluation et la remédiation des productions écrites.

2.3 Les domaines d'application

- **La didactique :** concevoir des programmes pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture en classe de langue.
- **La psychologie :** analyser les stratégies cognitives dans la production écrite.
- **La sociolinguistique :** étudier l'impact des contextes culturels et sociaux sur la production des écrits.

III. Typologie des modèles d'écriture

- **Modèles linéaires (séquentiels) :** présentent l'écriture comme un processus ordonné : planification → rédaction → révision. Ex. : Rohmer (1965).
- **Modèles récursifs (non linéaires) :** décrivent un processus non linéaire où le scripteur passe constamment d'une étape à l'autre. Ex. : Hayes & Flower (1980).
- **Modèles interactifs :** intègrent les dimensions sociale, discursive et culturelle de l'écriture. Ex. : Sophie Moirand (1979).
- **Modèles stratégiques :** mettent l'accent sur les stratégies adoptées par les scripteurs pour produire un texte efficace. Ex. : Scardamalia & Bereiter (1987).

IV. Les sept grands modèles psychologiques de l'écriture

Depuis 1960, sept modèles psychologiques de l'écriture sont recensés comme particulièrement répandus en didactique des langues et en didactique de l'écrit.

Modèle 1 — Le modèle linéaire de Rohmer (1965)

Présentation

Ce modèle conçoit la production écrite comme un processus strictement linéaire et séquentiel, composé de trois étapes successives :

- **La planification :** organisation et sélection des idées.
- **La rédaction (mise en mots) :** formulation écrite des idées retenues.

- **La révision :** autoévaluation et correction de l'écrit avant publication.

Apports, limites et applications pédagogiques

- **Apports :** offre une vision simplifiée, utile pour introduire les bases de la production écrite.
- **Limites :** ne prend pas en compte les retours en arrière ni les révisions pendant la rédaction. Trop rigide pour les scripteurs avancés ou les contextes complexes.
- **Applications :** approprié pour les débutants et les situations d'apprentissage en langue étrangère.

Modèle 2 — Le modèle de Sophie Moirand (1979)

Présentation

Ce modèle interactif articule la production écrite autour de quatre axes complémentaires :

- **La situation d'écriture :** objectifs et contexte.
- **Le texte :** règles linguistiques et discursives.
- **Le sujet scripteur :** compétences et expérience.
- **Le destinataire :** besoins du lecteur éventuel.

Ce modèle met l'accent sur l'interaction entre ces quatre composantes. Il permet d'analyser les genres textuels, d'en comprendre le fonctionnement et de travailler sur l'adaptation au public et au contexte d'écriture.

Modèle 3 — Le modèle cognitif de Hayes & Flower (1980)

Présentation

Ce modèle cognitif présente l'écriture comme un processus **récursif** et non linéaire. Par récursif, on entend la possibilité de répéter une ou plusieurs étapes au cours de la rédaction.

Trois composantes principales

- **L'environnement d'écriture :** sujet, public, consigne, contexte.
- **La mémoire à long terme :** connaissances et compétences du scripteur.
- **Le processus cognitif :** subdivisé en planification (définition des objectifs et organisation des idées), traduction (transformation des idées en langage) et révision (évaluation et modification du texte).

Ce modèle met l'accent sur les interactions dynamiques entre ces composantes. Il est appliqué pour enseigner l'importance de la planification et de la révision, ainsi que l'utilisation de stratégies pour améliorer la cohérence et la clarté des textes produits.

Modèle 4 — Le modèle de Scardamalia & Bereiter (1987)

Présentation

Ce modèle stratégique oppose deux processus d'écriture fondamentaux :

- **Knowledge Telling (restitution du contenu) :** simple transmission des idées du scripteur, sans transformation. Caractéristique des scripteurs novices.
- **Knowledge Transforming (transformation du contenu) :** réorganisation des idées pour répondre à des exigences complexes : structure textuelle, genre, typologique. Caractéristique des scripteurs experts.

L'accent est mis sur l'interaction entre les connaissances préalables du scripteur et les exigences du texte. Ce modèle permet de former les élèves à transformer leurs idées pour mieux répondre aux attentes de tâches complexes.

Modèle 5 — Le modèle de Deschênes (1988)

Présentation

Le psychologue québécois André-Jacques Deschênes s'inspire du modèle de Hayes & Flower et propose un modèle pour la production écrite en français langue maternelle. Son objectif est de comprendre les processus psychologiques sous-jacents à la compréhension et à la production écrite, et de faire le lien entre réception et production.

Deux grandes variables

- **La situation d'interlocution (facteurs externes) :** la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes influentes et les sources d'information externe.
- **Le scripteur (facteurs internes) :** structures de connaissance / mémoire à long terme (linguistique, sémantique, rhétorique), systèmes cognitifs et composantes affectives.

Les cinq processus psychologiques

- **Perception/Activation :** analyse de la tâche et mobilisation des connaissances.
- **Construction de la signification :** élaboration du plan global (macrostructure), sélection et organisation des informations.
- **Linéarisation :** mise en ordre des idées et des propositions syntaxiques.
- **Rédaction/Édition :** formulation du texte en phrases écrites.
- **Révision :** correction et amélioration du texte.

Ce modèle est récursif (non linéaire) : il est possible de revenir en arrière à chaque étape. Il accorde une importance particulière à la gestion cognitive et distingue le scripteur novice du scripteur expert dans la capacité de révision et d'organisation.

Modèle 6 — Le modèle de la compétence scripturale de Dabène (1991)

Présentation

Michel Dabène conçoit la compétence scripturale comme un sous-ensemble de la compétence langagière, distincte de la compétence orale mais complémentaire à celle-ci. Elle inclut des savoirs, des savoir-faire et des représentations nécessaires à la réception et à la production écrites.

Les quatre types de savoir

- **Savoir linguistique :** syntaxe, lexique, morphologie (oral et écrit) ; orthographe et ponctuation (spécifiques à l'écrit) ; compensation de l'absence d'indices non verbaux.
- **Savoir sémiotique :** prise en compte des signes verbaux et non verbaux en tant que vecteurs de signification. Mobilisation de divers types de signes pour comprendre et produire un texte.
- **Savoir sociologique :** rôle et usage des signes dans les interactions sociales. Prise en compte des contextes et situations de communication.
- **Savoir pragmatique :** actes de parole et paramètres de communication. Intentions de communication, destinataires et buts de l'écriture.

La compétence scripturale ne se limite pas à la maîtrise grammaticale : elle suppose la capacité à reconstruire le sens en compensant l'absence du non verbal et articule les composantes linguistique, sémiotique, sociologique et pragmatique pour assurer la transmission du sens.

Modèle 7 — Le modèle DIEPE (1995)

Présentation

Le modèle DIEPE — acronyme du Groupe de Description Internationale des Enseignements et des Performances en Écrit — est un modèle tridimensionnel représenté sous la forme géométrique d'un cube. Il analyse la production écrite sous trois axes principaux.

Les trois axes

- **Le scripteur :** mobilise des connaissances linguistiques, textuelles et culturelles ; utilise des savoir-faire pour structurer son écrit ; intègre des attitudes (motivation, engagement, représentation de l'écriture).
- **Le produit (texte écrit) :** texte final respectant les conditions de communication (message clair, lecteur ciblé), les règles de la langue

(grammaire, orthographe, lexique) et les critères de textualité (cohésion, progression, cohérence, respect des genres).

- **Le processus d'écriture :** se décline en quatre étapes : planification, écriture/rédaction, réécriture et révision.

Les quatre étapes du processus

- **Planification :** définir les objectifs et le public cible, rechercher les idées, mobiliser les ressources linguistiques.
- **Écriture/Rédaction :** rédiger les idées en respectant la structure, la cohérence et l'efficacité du message.
- **Réécriture :** modifier, enrichir et restructurer le texte ; reformuler certaines parties pour plus de clarté.
- **Révision :** vérifier et corriger les erreurs résiduelles ; finaliser le texte dans le respect des normes linguistiques et textuelles.

Le modèle DIEPE dépasse les approches séquentielles classiques en mettant en évidence l'interaction entre le scripteur, le texte et le processus. L'écriture y est perçue comme un processus dynamique et interactif nécessitant des révisions et des ajustements constants.

V. Synthèse comparative des modèles

Les sept modèles présentés peuvent être regroupés selon leurs caractéristiques essentielles :

- **Modèle séquentiel (Rohmer, 1965) :** introduction aux étapes de base de l'écriture.
- **Modèle interactif (Moirand, 1979) :** interaction scripteur / texte / destinataire / contexte.
- **Modèle cognitif récursif (Hayes & Flower, 1980) :** processus mentaux et récursivité des étapes.
- **Modèle stratégique (Scardamalia & Bereiter, 1987) :** distinction novice / expert : restitution vs transformation.
- **Modèle psychologique (Deschênes, 1988) :** lien compréhension / production ; 5 processus psychologiques.
- **Compétence scripturale (Dabène, 1991) :** 4 savoirs : linguistique, sémiotique, sociologique, pragmatique.
- **Modèle tridimensionnel (DIEPE, 1995) :** interaction scripteur / texte / processus (modèle en cube).

VI. Apports pédagogiques et conclusion

Les modèles présentés dans ce cours offrent des perspectives complémentaires pour enseigner et analyser l'activité d'écriture. C'est pourquoi ils sont souvent intégrés

dans une séquence pédagogique afin de répondre aux besoins variés des apprenants, qu'ils soient débutants ou de niveau avancé.

- Offrir des cadres théoriques pour enseigner l'écriture en classe de langue.
- Comprendre les processus cognitifs et sociaux des apprenants.
- Concevoir des stratégies pédagogiques adaptées au niveau et au contexte institutionnel.
- Développer progressivement des compétences linguistiques et discursives.
- Introduire des activités réflexives pour améliorer la révision.

Conclusion

Ces modèles ne s'excluent pas mutuellement. L'enseignant avisé les combinera selon le niveau des apprenants, la nature de la tâche d'écriture et les objectifs pédagogiques visés. Comme le rappelle la didactique de l'écrit : « Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie. » Car c'est la théorie qui permet à l'enseignant de ne pas agir par tâtonnement, mais par choix raisonné. Elle lui fournit les concepts nécessaires pour observer, analyser et interpréter ce qui se passe réellement dans la classe. Elle transforme le praticien en praticien réflexif, capable de justifier ses décisions pédagogiques et de les ajuster en fonction des difficultés rencontrées par ses apprenants. En ce sens, maîtriser les modèles de l'écriture, ce n'est pas accumuler des savoirs abstraits — c'est se donner les moyens d'enseigner avec lucidité et efficacité.

Activités du cours 12

Activité 1 — Questionnaire à choix multiples (QCM)

Consigne : Pour chaque question, entourez ou cochez la bonne réponse parmi les propositions.

Question 1 : Quel modèle présente l'écriture comme un processus strictement linéaire ?

a) Hayes & Flower b) Rohmer (1965) c) Dabène (1991) d) DIEPE

Question 2 : Quel terme désigne, chez Hayes & Flower, la capacité de répéter une ou plusieurs étapes au cours de la rédaction ?

a) Linéaire b) Interactif c) Récursif d) Séquentiel

Question 3 : Dans le modèle de Scardamalia & Bereiter, quel processus désigne la simple transmission des idées sans transformation ?

a) Knowledge Transforming b) Knowledge Telling c) Knowledge Building d) Knowledge Sharing

Question 4 : Quel modèle est représenté sous la forme géométrique d'un cube ?

a) Moirand (1979) b) Deschênes (1988) c) DIEPE (1995) d) Rohmer (1965)

Question 5 : Selon Dabène (1991), combien de types de savoirs constituent la compétence scripturale ?

a) 2 b) 3 c) 4 d) 5

Question 6 : Quel modèle articule la production écrite autour de la situation d'écriture, le texte, le scripteur et le destinataire ?

a) Rohmer b) Moirand (1979) c) Deschênes d) Hayes & Flower

Activité 2 — Questions à réponses courtes

Consigne : Répondez à chacune des questions suivantes en quelques lignes.

Question 1

En vos propres mots, expliquez ce qu'est un modèle d'écriture et à quoi il sert dans un contexte didactique.

Réponse :
……
……
……
……

……
……
……
……
……
……
……
……..

Question 2

Quelle est la différence fondamentale entre un modèle linéaire (Rohmer) et un modèle récursif (Hayes & Flower) ? Donnez un exemple concret illustrant chaque approche.

Réponse :
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Question 3

Expliquez pourquoi Dabène affirme que la compétence scripturale ne se limite pas à la maîtrise grammaticale. Appuyez-vous sur les quatre types de savoir qu'il distingue.

Réponse :
……
……
……

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Activité 3 — Analyse de situation pédagogique

Situation

Un enseignant de FLE demande à ses apprenants de niveau intermédiaire de rédiger une lettre de réclamation adressée au service client d'une entreprise. Il leur demande d'abord de faire un plan, puis de rédiger, puis de relire et corriger. Certains apprenants, en cours de rédaction, reviennent sur leur plan et le modifient.

Répondez aux questions suivantes en vous appuyant sur les modèles étudiés en cours:

1. À quel(s) modèle(s) théorique(s) cette pratique fait-elle référence ? Justifiez votre réponse.
2. Que révèle le comportement des apprenants qui modifient leur plan en cours de rédaction ?
3. Selon le modèle DIEPE, identifiez les trois axes mobilisés dans cette tâche.

Réponse :
……
……
……
……
……
……
……
……

……
……
……
……
……
……
……

CORRIGÉ DES ACTIVITÉS du td 12

Corrigé — Activité 1 (QCM)

- **Question 1 : b) Rohmer (1965).** Rohmer conçoit l'écriture comme un processus séquentiel en trois étapes : planification → rédaction → révision.
- **Question 2 : c) Récursif.** Hayes & Flower introduisent la notion de récursivité : le scripteur peut revenir sur n'importe quelle étape.
- **Question 3 : b) Knowledge Telling.** Le Knowledge Telling est la simple restitution du contenu sans transformation, caractéristique des scripteurs novices.
- **Question 4 : c) DIEPE (1995).** Le modèle DIEPE est représenté sous la forme d'un cube à trois axes : scripteur, produit, processus.
- **Question 5 : c) 4.** Dabène distingue quatre savoirs : linguistique, sémiotique, sociologique et pragmatique.
- **Question 6 : b) Moirand (1979).** Le modèle de Moirand s'articule autour de la situation d'écriture, le texte, le sujet scripteur et le destinataire.

Corrigé — Activité 2 (Réponses courtes)

Réponse 1 — Modèle d'écriture

Un modèle d'écriture est un cadre théorique qui décrit les processus, étapes et compétences impliqués dans la production écrite. Il aide l'enseignant à analyser les difficultés des apprenants, à structurer son enseignement et à concevoir des activités adaptées. Il prend en compte les facteurs cognitifs (internes) et contextuels (externes).

Réponse 2 — Linéaire vs Récursif

Le modèle linéaire (Rohmer) présente l'écriture comme une succession d'étapes fixes : on planifie, on rédige, on révise dans un ordre immuable. Le modèle récursif (Hayes & Flower) reconnaît que le scripteur peut revenir sur une étape à tout moment. Exemple : un apprenant qui, en cours de rédaction, retourne à sa phase de planification pour ajouter une nouvelle idée adopte une démarche récursive.

Réponse 3 — Dabène et la compétence scripturale

Pour Dabène, écrire ne consiste pas uniquement à appliquer des règles grammaticales. Le scripteur doit aussi mobiliser un savoir sémiotique (gestion des signes verbaux et non verbaux), un savoir sociologique (adaptation au contexte social) et un savoir pragmatique (intentions de communication, prise en compte du destinataire). Sans ces dimensions, le texte produit peut être grammaticalement correct mais inefficace communicativement.

Corrigé — Activité 3 (Analyse de situation)

Question 1 — Modèles de référence

La situation renvoie principalement au modèle cognitif de Hayes & Flower (1980), car l'enseignant propose une démarche en trois phases (planification, rédaction, révision), tout en permettant la récursivité. Le modèle de Moirand est également mobilisé, car la tâche implique un destinataire réel (service client) et une situation d'écriture précise.

Question 2 — Comportement des apprenants

Le fait de revenir sur leur plan en cours de rédaction illustre la récursivité décrite par Hayes & Flower. Ce n'est pas une erreur, mais un comportement naturel des scripteurs qui ajustent leur stratégie en fonction des exigences émergentes de la tâche.

Question 3 — Axes du modèle DIEPE

- **Le scripteur :** l'apprenant mobilise ses compétences linguistiques et culturelles.
- **Le produit :** la lettre de réclamation, genre textuel précis avec ses contraintes formelles.
- **Le processus :** les quatre étapes : planification, rédaction, réécriture, révision.

Cours 13 : Littératie numérique, technopédagogie et technogenre

Plan du cours

I. La littératie : origines et formes
II. La littératie numérique : définition et composantes
III. La technopédagogie : intégration du numérique en enseignement
IV. Le technogenre : genres discursifs numériques et enjeux de genre
V. Articulation des trois concepts en didactique des langues
VI. Les difficultés liées à l'écrit

Tableau des objectifs

Objectifs	Savoirs visés	Compétences développées
Définir et distinguer	Littératie, littératie numérique, technopédagogie, technogenre	Maîtrise du vocabulaire conceptuel de la didactique numérique
Identifier	Compétences numériques de l'apprenant et de l'enseignant	Analyse critique des usages pédagogiques du numérique
Analyser	Apports des technologies dans les pratiques pédagogiques	Évaluation des dispositifs technopédagogiques
Comprendre	Enjeux de genre dans l'usage des technologies en éducation	Regard critique sur les inégalités numériques
Mobiliser	Outils numériques adaptés à l'enseignement des langues	Conception d'activités FLE intégrant les technogenres

Introduction

L'émergence des technologies numériques a profondément transformé les pratiques sociales, culturelles et éducatives de nos sociétés contemporaines. L'accès massif à Internet, la multiplication des supports connectés et le développement des plateformes numériques ont engendré de nouvelles formes de communication, de production et de diffusion du savoir. Dans ce contexte, l'enseignement des langues ne peut rester à l'écart de ces mutations : il doit au contraire les intégrer, les questionner et en tirer parti pour améliorer les apprentissages.

Ce cours propose d'explorer trois concepts fondamentaux qui structurent la réflexion contemporaine sur les rapports entre langues, éducation et numérique : la littératie numérique, la technopédagogie et le technogenre. Ces trois notions, apparues

successivement dans les champs de la recherche en sciences de l'éducation, de la didactique des langues et des études de genre, forment un cadre d'analyse cohérent et complémentaire pour penser l'intégration du numérique dans la classe de langue.

La littératie numérique interroge les compétences nécessaires pour évoluer efficacement dans des environnements numériques. La technopédagogie s'intéresse aux conditions et aux méthodes permettant d'intégrer de manière réfléchie les technologies dans l'enseignement. Le technogenre, quant à lui, examine à la fois les genres discursifs propres aux supports numériques et les rapports de genre dans les usages des technologies en contexte éducatif.

I. La littératie : origines et formes

1.1 Origine et définition du concept

Le terme « littératie » est emprunté de l'anglais literacy, lui-même dérivé du latin litteratus (qui sait lire et écrire). Dans son sens traditionnel, la littératie désigne la capacité à lire et à écrire. Elle renvoie à l'ensemble des compétences permettant à un individu de fonctionner efficacement dans une société qui utilise l'écrit.

L'UNESCO (2004) définit la littératie comme « la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant des matériaux imprimés et écrits associés à des contextes variables ». Cette définition dépasse la simple maîtrise de la lecture et de l'écriture pour englober des pratiques sociales et culturelles complexes.

1.2 Les différentes formes de littératie

On distingue aujourd'hui plusieurs formes de littératie :

- **Littératie de base :** maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul.
- **Littératie fonctionnelle :** capacité à utiliser l'écrit dans des situations de la vie quotidienne et professionnelle.
- **Littératie médiatique :** aptitude à lire, analyser et produire des messages médiatiques (presse, télévision, internet).
- **Littératie numérique :** ensemble des compétences permettant l'usage critique et créatif des outils et environnements numériques.
- **Multilittératie :** concept issu du New London Group (1996) qui intègre la diversité linguistique, culturelle et les multimodalités contemporaines (image, son, vidéo, texte).

II. La littératie numérique : définition et composantes

2.1 Définition et composantes

La littératie numérique (digital literacy en anglais) est définie par Paul Gilster (1997) comme « la capacité à comprendre et à utiliser l'information dans de multiples

formats à partir d'un large éventail de sources, lorsqu'elle est présentée via des ordinateurs ». Elle va bien au-delà de la simple maîtrise technique des outils informatiques.

Les composantes de la littératie numérique selon Eshet-Alkalai (2004) :

- **Littératie photo-visuelle :** capacité à lire et à décoder des messages visuels (images, graphiques, icônes).
- **Littératie de reproduction :** aptitude à créer du contenu nouveau à partir d'éléments existants (collage numérique, remix).
- **Littératie informationnelle :** capacité à rechercher, évaluer et utiliser l'information de manière critique.
- **Littératie socio-émotionnelle :** compétences liées à la communication en ligne, la gestion des relations et de l'identité numérique.
- **Pensée en temps réel :** aptitude à traiter et à filtrer rapidement de grandes quantités d'informations.

2.2 Littératie numérique et enseignement des langues

Dans le contexte de la didactique des langues, la littératie numérique prend une importance capitale. L'apprenant de langues doit être en mesure d'utiliser les environnements numériques pour communiquer, chercher des informations, produire des textes multimodaux et interagir dans la langue cible. L'enseignant, quant à lui, doit maîtriser les outils numériques pour concevoir des activités pédagogiques adaptées et efficaces.

Les outils numériques transforment profondément les pratiques scripturales. Les correcteurs orthographiques et grammaticaux automatisés (Antidote, Grammalecte) modifient le rapport à la norme : ils peuvent décharger le scripteur de certaines vérifications, mais risquent aussi d'inhiber le développement de stratégies autonomes de révision. Les pratiques d'écriture numérique (blogues, réseaux sociaux, courriels) ont également généré de nouvelles normes graphiques dont le statut sociolinguistique mérite une analyse didactique.

III. La technopédagogie : intégration du numérique en enseignement

3.1 Définition et enjeux

La technopédagogie est une discipline qui s'intéresse à l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE). Elle étudie les conditions, les méthodes et les pratiques qui permettent d'utiliser efficacement les outils numériques pour améliorer les apprentissages. Elle se situe à l'intersection de la pédagogie, de la didactique et de l'informatique.

Le passage aux outils numériques est présenté non pas comme une option, mais comme une réponse indispensable au décalage que ressent l'apprenant entre son

environnement quotidien hyperconnecté et une école parfois perçue comme traditionnelle. Dans cette perspective, Puren (2018, p. 45) souligne que « les technologies ne sont pas des outils neutres ; elles modifient la structure même de l'interaction didactique en déplaçant le centre de gravité de l'enseignant vers l'apprenant et son environnement numérique ».

3.2 Concrétisations actuelles en classe de FLE

a) Le recours aux genres discursifs authentiques

L'enseignant propose des écrits ancrés dans des pratiques sociales réelles : rédiger une réclamation pour un service client, poster un avis de voyage sur un forum, rédiger une biographie pour un réseau professionnel (type LinkedIn). L'apprenant écrit pour un destinataire identifié, ce qui active les opérations d'énonciation.

b) Les situations d'écriture réelle et simulée

On propose aux apprenants des tâches ancrées dans la réalité : écrire un courriel, une lettre à un ami réel, un article pour le journal de l'école. L'écrit circule ; il a un vrai destinataire. Lorsque la situation réelle n'est pas accessible, on la simule de façon vraisemblable : écrire à un ami inventé, créer la une fictive d'un journal. L'intention communicative reste présente, même si le destinataire est fictif.

c) L'écriture collaborative et numérique

Les outils de traitement de texte collaboratif (Google Docs, Framapad) permettent la co-écriture en temps réel. Les blogs de classe, les wikis pédagogiques ou les forums Moodle donnent à la production écrite une destination et une audience effectives, renforçant la motivation et la prise de conscience du lecteur.

d) La pédagogie de projet et l'évaluation par portfolio

Des projets comme la rédaction d'un journal de classe, d'une nouvelle collective ou d'un guide touristique fictif mobilisent toutes les opérations de mise en texte sur une durée prolongée. Le portfolio d'écrits rassemble des productions variées (textes fonctionnels, créatifs, réflexifs) ; il valorise le parcours du scripteur et non seulement le produit final.

IV. Le technogenre : genres discursifs numériques et enjeux de genre

4.1 Origine et définition

Le concept de technogenre est issu de la rencontre entre les études de genre (Gender Studies) et les sciences de l'éducation appliquées aux technologies. Il interroge la manière dont les rapports de genre (masculin/féminin) influencent et sont influencés par l'usage des technologies, notamment dans des contextes éducatifs.

Dans une acception plus large, le technogenre désigne également les genres discursifs propres aux environnements numériques, c'est-à-dire les types de textes, de messages et de productions qui émergent spécifiquement dans et par les technologies (courriel, forum, tweet, billet de blog, message instantané, etc.).

4.2 Inégalités de genre dans les usages numériques

Les recherches en sociologie de l'éducation ont montré que l'usage des technologies n'est pas neutre du point de vue du genre. Des inégalités persistent dans les domaines suivants :

- **Inégalités d'accès et d'usage :** les garçons déclarent plus souvent utiliser les technologies à des fins ludiques (jeux vidéo), tandis que les filles les utilisent davantage à des fins communicationnelles et scolaires.
- **Stéréotypes liés aux filières numériques :** les filières informatiques et technologiques restent largement masculinisées, ce qui reflète des représentations sociales persistantes.
- **Le sentiment de compétence numérique :** des études montrent que les filles sous-estiment souvent leur niveau de compétence numérique, même lorsque leurs résultats sont équivalents à ceux des garçons.
- **La cyber-violence de genre :** harcèlement en ligne, sexisme numérique, qui touchent davantage les femmes et les jeunes filles.

4.3 Les genres discursifs numériques

Dans une perspective linguistique et didactique, les genres discursifs numériques (ou technogenres) constituent un objet d'enseignement à part entière. Ils se caractérisent par des traits formels et pragmatiques spécifiques :

- Instantanéité et immédiateté de la communication (messagerie instantanée, réseaux sociaux).
- Multimodalité : combinaison de texte, image, son, vidéo, emoji.
- Interactivité et dialogisme accentués.
- Brièveté et ellipse syntaxique (tweets de 280 caractères, SMS).
- Hybridation oral/écrit : un message WhatsApp tient de l'oral et de l'écrit à la fois.
- Néologie graphique : abréviations, verlan numérique, emojis substitutifs.

4.4 Exemples de technogenres en contexte scolaire

Technogenre	Caractéristiques	Usage didactique possible
Courriel / Email	Écrit formel ou semi-formel, sujet, salutation, corps, formule de clôture	Rédiger des courriels professionnels en L2
Forum de discussion	Échanges asynchrones, structure en fils, registre variable	Débat en langue cible, argumentation écrite
Billet de blog	Texte hybride, opinion personnelle, multimodal	Expression écrite, texte d'opinion
Tweet / Post court	Brièveté, hashtags, mentions, registre informel	Résumé, synthèse de 280 caractères
Message instantané (chat)	Oral écrit, ellipses, émoticônes, réponses courtes	Interaction en temps réel en L2
Vidéo / Vlog	Expression orale, adresse directe au spectateur, montage	Production orale, phonétique, pragmatique

V. Articulation des trois concepts en didactique des langues

La littératie numérique, la technopédagogie et le technogenre sont trois concepts complémentaires qui s'articulent autour d'un même enjeu : former des apprenants compétents, critiques et autonomes dans un monde numérique. L'enseignant de langue doit :

- Développer la littératie numérique de ses apprenants pour qu'ils puissent interagir efficacement en langue cible dans des environnements numériques.
- Adopter une posture technopédagogique en intégrant les outils numériques de manière réfléchie et au service des objectifs didactiques.
- Enseigner les technogenres comme des genres discursifs à part entière, avec leurs codes, leurs conventions et leurs enjeux pragmatiques.
- Prendre en compte la dimension de genre (gender) pour éviter de reproduire des inégalités numériques en classe.

VI. Les difficultés liées à l'écrit

L'acte d'écrire est une activité complexe qui mobilise simultanément des compétences linguistiques, cognitives, pragmatiques et socioculturelles. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, les difficultés rencontrées par les apprenants face à l'écrit sont multiples et souvent interdépendantes. Les

identifier avec précision constitue une condition nécessaire pour y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

6.1 Les difficultés d'ordre linguistique

Les difficultés les plus immédiatement visibles sont d'ordre linguistique. Elles concernent la maîtrise du système de la langue écrite dans ses dimensions orthographiques, grammaticales et lexicales.

- **Les erreurs orthographiques :** l'orthographe française est considérée comme l'une des plus complexes au monde en raison de l'opacité du système graphème-phonème, des nombreuses lettres muettes et de la multiplicité des règles d'accord. Pour un apprenant de FLE, cette complexité est amplifiée par les interférences de la langue maternelle.
- **Les difficultés grammaticales :** la gestion des accords (en genre et en nombre), la conjugaison, l'emploi des temps verbaux et l'utilisation des connecteurs logiques constituent des obstacles récurrents, notamment pour les apprenants dont la langue maternelle présente une morphologie très différente du français.
- **Les lacunes lexicales :** un vocabulaire insuffisant contraint le scripteur à des répétitions, des approximations ou à des calques de la langue source. La distinction entre registres de langue (soutenu, courant, familier) représente également un défi important pour la production écrite en contexte académique.

6.2 Les difficultés d'ordre cognitif et processuel

Le modèle de Hayes et Flower (1980), repris et enrichi par de nombreux didacticiens, distingue trois grandes opérations dans le processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Des difficultés peuvent surgir à chacune de ces étapes.

- **La planification :** nombre d'apprenants éprouvent des difficultés à organiser leurs idées avant d'écrire. L'absence de plan, la confusion entre brainstorming et rédaction, ou encore l'incapacité à hiérarchiser les informations se traduisent par des textes mal structurés, sans progression thématique claire.
- **La mise en texte :** la gestion simultanée des contraintes linguistiques (syntaxe, orthographe, vocabulaire) et des contraintes discursives (cohérence, cohésion, pertinence par rapport à la consigne) représente une surcharge cognitive importante, particulièrement chez les apprenants peu expérimentés. Cette surcharge peut conduire à une écriture linéaire, sans retours en arrière, ni reformulation.

- **La révision :** beaucoup d'apprenants confondent révision et correction de surface (orthographe, ponctuation) et négligent la révision profonde, qui implique de remettre en question la structure argumentative, la pertinence du propos ou l'adéquation au genre textuel visé. La révision reste souvent une étape sous-estimée, perçue comme secondaire.

6.3 Les difficultés d'ordre textuel et discursif

Au-delà de la phrase, l'apprenant doit être capable de produire des textes cohérents et cohésifs, adaptés au genre discursif demandé. C'est souvent à ce niveau que les difficultés les plus profondes se manifestent.

- **La cohérence textuelle :** les apprenants peinent souvent à maintenir une progression thématique logique et à assurer l'unité sémantique du texte. Les hors-sujets partiels, les digressions et les ruptures de fil directeur sont des marques fréquentes d'une maîtrise insuffisante de la cohérence globale.
- **La cohésion textuelle :** l'utilisation inadéquate des pronoms anaphoriques, des connecteurs logiques et des organisateurs textuels fragmente le discours et nuit à la lisibilité. Le passage d'une phrase à l'autre manque souvent de fluidité et les relations logiques (cause, conséquence, opposition, illustration) ne sont pas toujours explicitées.
- **La méconnaissance des genres textuels :** chaque genre discursif (dissertation, compte rendu, synthèse de documents, lettre formelle, article de presse) obéit à des conventions formelles et pragmatiques spécifiques que les apprenants ne maîtrisent pas toujours. La confusion entre genres, ou le recours à un genre inadapté à la situation de communication, est une source fréquente d'échec à l'écrit.

6.4 Les difficultés d'ordre psychoaffectif et motivationnel

La dimension psychoaffective joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'écrit. L'écriture expose le sujet, le rend vulnérable au regard de l'autre, ce qui génère des blocages souvent sous-estimés par les enseignants.

- **L'anxiété scripturale :** la peur du jugement, de la faute ou de la page blanche inhibe la prise de risque langagière et conduit certains apprenants à produire des textes pauvres, volontairement simplifiés pour éviter l'erreur. Ce phénomène, documenté par Daly et Miller (1975) sous le terme d'appréhension de l'écriture (writing apprehension), a des effets directs sur la qualité des productions.
- **Le manque de motivation :** l'écrit est perçu par de nombreux apprenants comme une activité scolaire contraignante, dépourvue de sens en dehors de la classe. L'absence de destinataire réel, de finalité communicative

authentique et d'enjeu personnel nuit à l'engagement dans la tâche scripturale.

- **La représentation négative de l'écrit :** les apprenants qui ont vécu des expériences scolaires négatives (mauvaises notes, corrections humiliantes, sentiment d'incompétence) développent une image dévalorisée d'eux-mêmes en tant que scripteurs. Ces représentations construites peuvent devenir des obstacles durables à l'apprentissage.

6.5 Les difficultés liées au numérique et aux nouveaux modes d'écriture

L'omniprésence de l'écriture numérique dans le quotidien des apprenants génère de nouvelles tensions avec les normes de l'écrit académique ou formel.

- **L'interférence des codes numériques :** les abréviations, la néologie graphique et les ellipses syntaxiques propres aux messageries instantanées s'infiltrent dans les productions formelles des apprenants, perturbant la norme attendue dans des contextes académiques ou professionnels.
- **La délégation de la correction aux outils automatiques :** le recours systématique aux correcteurs automatiques (Antidote, Word, IA génératives) peut freiner le développement de stratégies autonomes de surveillance et de révision. L'apprenant accepte sans analyser les suggestions proposées, ce qui ne favorise pas la construction de savoirs métalinguistiques durables.
- **La confusion des contextes d'écriture :** l'apprenant ne perçoit pas toujours les différences de registre et de convention entre un message WhatsApp, un courriel professionnel, un rapport académique et une lettre formelle. La conscience des genres et des situations de communication doit être explicitement construite en classe.

6.6 Implications pédagogiques : vers une didactique de l'écrit outillée

Face à la pluralité et à l'interdépendance de ces difficultés, une didactique de l'écrit efficace se doit d'être à la fois systématique, différenciée et bienveillante. Plusieurs leviers peuvent être mobilisés :

- **Enseigner explicitement le processus d'écriture** en travaillant séparément et visiblement les étapes de planification, de mise en texte et de révision, afin de réduire la surcharge cognitive et de développer une posture de scripteur réflexif.
- **Ancrer l'écriture dans des situations authentiques** pour redonner du sens à l'acte d'écrire, avec un destinataire identifié, un enjeu communicatif réel ou simulé de façon vraisemblable, et des genres textuels clairement circonscrits.
- **Valoriser l'erreur comme étape de l'apprentissage** en proposant des retours formatifs différenciés, des grilles d'auto-évaluation et des pratiques

d’écriture à faible enjeu (écrits intermédiaires, brouillons commentés), afin de désamorcer l’anxiété scripturale et de construire une identité positive de scripteur.

- **Articuler écriture manuscrite et écriture numérique** en développant chez l’apprenant une conscience métalinguistique des registres, des conventions et des genres propres à chaque support, dans le prolongement de la didactique des technogenres abordée dans ce cours.

Conclusion

La littératie numérique, la technopédagogie et le technogenre représentent trois axes indissociables de la didactique des langues contemporaine. Ils invitent l'enseignant à repenser ses pratiques, ses outils et ses contenus à la lumière des mutations numériques, tout en restant attentif aux inégalités que ces mêmes mutations peuvent engendrer. Maîtriser ces concepts, c'est se donner les moyens de former des apprenants à la fois compétents en langue et citoyens critiques du monde numérique.

Au-delà de la simple intégration technique des outils, c'est une véritable culture de l'écrit numérique qu'il s'agit de construire avec les apprenants : une culture où la forme, le sens, le destinataire et le contexte demeurent au cœur de toute production langagière, qu'elle soit manuscrite, imprimée ou numérique.

Références bibliographiques

Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), L'énigme de la compétence en éducation (pp. 77–94). De Boeck.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum Associates.

Blanchet, P. (1998). Introduction à la complexité du français langue étrangère. Peeters.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.

Catach, N. (1979). L'orthographe. Presses Universitaires de France.

Catach, N. (2003). L'orthographe française (3e éd.). Nathan.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue française, 38, 7–41.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. MIT Press.

Clark, J.-L. (1981). Une approche communicative dans un contexte scolaire. Le Français dans le monde, 160, 29–38.

Combettes, B. (1983). Pour une grammaire textuelle : la progression thématique. De Boeck.

Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Repères, 4, 9–22.

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. Research in the Teaching of English, 9(3), 242–249.

Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., & Teyssier, B. (2004). Nouvelle grammaire du français. Hachette FLE.

Deschênes, A.-J. (1988). La compréhension et la production de textes. Presses de l'Université du Québec.

Desmons, F. (2006). Enseigner le FLE (Français Langue Étrangère). Belin.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13(1), 93–106.

Fayol, M. (1985). Le récit et sa construction. Delachaux et Nestlé.

Fayol, M. (1997). Des idées au texte. Presses Universitaires de France.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éd.), Cognitive processes in writing (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.

Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. De Boeck.

Giasson, J. (2005). La lecture : de la théorie à la pratique (2e éd.). De Boeck.

Giasson, J. (2013). La lecture : apprentissage et difficultés. De Boeck.

Gilster, P. (1997). Digital literacy. Wiley.

Groupe DIEPE (1995). Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique. De Boeck.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éd.), Cognitive processes in writing (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Éd.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Penguin.

Jaffré, J.-P. (1991). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. Repères, 4, 27–48.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. Language Learning, 16(1–2), 1–20.

Lehmann, D., & Moirand, S. (1980). Une approche communicative de la lecture. Le Français dans le Monde, 153, 73–74.

Moirand, S. (1979). Situations d'écrit. CLE International.

Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60–92.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge University Press.

Puren, C. (2018). La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes. APLV.

Robert, J.-P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys.

Rohmer, E. (1965). [Modèle linéaire de production écrite — référence pédagogique fondatrice]. Document pédagogique.

Rosier, J.-M. (2002). La didactique du français. Presses Universitaires de France.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Éd.), Advances in applied psycholinguistics (Vol. 2, pp. 142–175). Cambridge University Press.

Tagliante, C. (2006). La classe de langue (3e éd.). CLE International.

Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Les Éditions Logiques.

UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. UNESCO Education Sector Position Paper.

Vigner, G. (2012). Écrire en FLE : réflexion sur l'enseignement de l'écriture en français langue étrangère. Le Français dans le Monde, 257, 56–61.

Vo Van Chuong. (s. d.). Procédés anaphoriques et lecture en FLE. Le Français dans le Monde, 327, 29–32.