



Université Djillali Liabès de Sidi Bel Abbès  
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts  
Département de langue française

Option : **Didactique du français langue étrangère**

*Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère*

Intitulé :

L'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie : le compte rendu en classe de 3AS Sciences, cas du lycée d'Arris - Batna -

**Sous la direction de :**

Dr. BENAMMAR Naima

**Présenté par :**

HADDAD Meryem

Membres du jury :

Président : Dr. MELLAK Djilali, MCA, université de Sidi Bel Abbès

Examinatrice : Dr. MOKADDEM Khédidja, MCA, université de Sidi Bel Abbès

Examineur : Dr. TOUATI Mohamed, MCA, université d'Oran

Rapporteur : Dr. BENAMMAR Naima, MCA, ENP d'Oran

Année universitaire :

2014 - 2015

Université Djillali Liabès de Sidi Bel Abbès  
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts  
Département de langue française

Option : **Didactique du français langue étrangère**

*Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère*

**Intitulé :**

L'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie : le compte rendu en classe de 3AS Sciences, cas du lycée d'Arris - Batna -

**Sous la direction de :**

Dr. BENAMMAR Naima

**Présenté par :**

HADDAD Meryem

Année universitaire :

2014 - 2015

## Remerciements

*Au bout de ce travail, Je remercie notre chef de projet : Dr. Mokaddem Khédidja pour son aide, sa confiance et sa gentillesse. Et nos enseignants de la post-graduation.*

*Je remercie, surtout, tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de mon travail de recherche.*

*Pour ses conseils fructueux et constructifs, et son aide incessante ; je remercie ma directrice de recherche Dr. Benammar Naima.*

*A l'inspecteur de l'éducation de la wilaya de Batna Djaaba Rabah pour son apport et sa générosité de me parer de documents officiels et de conseils bénéfiques.*

*A Mme Bouchair Bouba, Doctorante en didactique du FLE à l'ENS de Constantine, pour sa grande bienveillance.*

*Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce mémoire.*

*A vous tous je dis merci.*

## *Dédicace*

Je voue mon travail de recherche

À mes parents.

A mon mari Halim.

A Mon frère Djilani et sa femme Barbara.

A mes deux sœurs Amina et Fadhila.

Leurs conjoints Tarek et Houssein et leurs progénitures.

A mes collègues de la post-graduation, promotion 2012-2013.

A toi Asie.

Aux étudiants chercheurs en quête de ressources, je dédie ce travail.

---

## SOMMAIRE

---

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>1</b>
------------------------------------	----------

### **PREMIERE PARTIE :**

<b>Problématique de la production écrite.....</b>	<b>5</b>
---	----------

Chapitre I : Production écrite et application méthodologique.....	7
---	---

Chapitre II : Ecrire en FLE en Algérie selon l'APC.....	28
---	----

### **DEUXIEME PARTIE :**

<b>Enseignement de la technique du compte rendu en Algérie.....</b>	<b>43</b>
---	-----------

Chapitre I : Impact de la lecture sur la production écrite en FLE.....	45
--	----

Chapitre II : Le compte rendu entre défis et difficultés.....	75
---	----

<b>CONCLUSION</b>	<b>92</b>
-------------------	-----------

**INTRODUCTION  
GÉNÉRALE**







Écrire en classe de français langue étrangère est une activité importante mais souvent délicate à acquérir par les apprenants, car, elle implique un ensemble de compétences langagières plus ou moins compliquées, mises en œuvre par l'apprenant lors de la production écrite. Dans le cadre de l'enseignement du FLE en Algérie, les nouveaux programmes issus de la réforme éducative effectuée dès 2003 accordent un grand égard à l'enseignement la production écrite : ils visent à pourvoir l'apprenant d'un ensemble de compétences rédactionnelles en FLE afin de le préparer à devenir autonome dans une situation de communication réelle de la vie quotidienne. En revanche, les abondantes recherches faites sur l'enseignement de l'expression écrite en FLE en Algérie affirment que les apprenants éprouvent souvent des carences en production écrite<sup>1</sup>. Une réalité qui, par conséquent, constitue un paradoxe entre la place octroyée à l'expression écrite en FLE en Algérie, d'une part, et les carences et handicaps qu'elle engendre souvent chez l'apprenant algérien, d'une autre part. Notre recherche est alors axée sur l'acte d'écrire dans une classe de français langue étrangère ; certes, les recherches qui ont pour objet la production écrite abondent, mais nous voulons mettre en relief la relation lecture-écriture dans l'enseignement de la production écrite en FLE. Nous nous focalisons sur les mécanismes permettant à l'apprenant de se construire une compétence écrite en FLE en passant par la lecture en classe de 3AS en Algérie.

Ainsi, afin de contextualiser notre travail, nous choisissons de travailler sur la technique du compte rendu en classe de 3AS en tant que forme d'expression écrite qui matérialise la relation lecture-écriture. Nous effectuons de ce fait une lecture des programmes pour stipuler la prise en charge de l'enseignement de la technique du compte rendu en sachant que cette technique est omniprésente dans les épreuves de BAC depuis la session 2008<sup>2</sup>. Notre intention à travers cette recherche ne consiste pas à trouver une solution à l'échec de l'apprenant en production écrite, mais surtout dans notre travail, nous essayons de révéler les efforts fournis par les programmes du FLE en Algérie pour pallier à l'échec ressenti souvent chez l'apprenant en production écrite.

---

<sup>1</sup> Selon les mémoires et thèses sur la production écrite en FLE consultés lors de notre recherche (voir bibliographie)

<sup>2</sup> Suivant les archives des sujets de Bac, la session 2008 correspond à la première épreuve du BAC résultat de la réforme. Autrement dit, les questions de l'épreuve répondent à l'approche en place APC. In [www.men.dz](http://www.men.dz) consulté 11-2013

Nous allons orienter notre travail autour du thème suivant :

*L'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie : le compte rendu en classe de 3AS Sciences, cas du lycée d'Arris - de Batna -*

Toutefois, le constat de difficulté en production écrite en Algérie nous amènera à poser la problématique suivante :

*Pourquoi la technique du compte rendu constitue souvent une cause d'échec de l'apprenant de 3AS du lycée d'Arris, malgré les efforts fournis par la réforme éducative ? Autrement dit, quelles sont les causes des carences de l'apprenant de 3AS lors de la rédaction du compte rendu en classe de FLE?*

Afin de répondre à la problématique ci-dessus, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les difficultés ressenties par l'apprenant en production écrite en FLE sont surtout engendrées par un manque de motivation de l'apprenant vis-à-vis de l'expression écrite en FLE.

- Il semble que les programmes pourraient être une cause directe des difficultés des apprenants : une «précaire » prise en charge qui occulte un entraînement sérieux et progressif sur la technique du compte rendu dans les programmes du FLE pourrait accentuer les carences des apprenants.

Afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse et surtout de concrétiser notre recherche, nous avons effectué une expérimentation auprès d'une classe de 3AS Sciences au lycée d'Arris (Batna) où nous exerçons notre travail : nous avons choisi de procéder à notre enquête par le biais de deux types d'expérimentations, d'abord, deux questionnaires, l'un adressé aux enseignants, l'autre aux apprenants sur l'enseignement/apprentissage de la technique du compte rendu en classe de FLE. Puis, une analyse d'un corpus formé de productions écrites des apprenants où nous avons appelé les apprenants à rendre compte d'un texte lu en classe. A travers cette expérimentation nous voulons révéler les attitudes conjointes fournis par les enseignants et les apprenants vis-à-vis de la technique du compte rendu pour favoriser le passage de la lecture vers l'écriture.

Notre travail se situe alors à la confluence de la méthodologie expérimentale et la méthodologie analytique ; pour ce faire, nous avons sectionné notre recherche en deux grandes parties. Durant la première partie « Problématique de la production écrite en

FLE » en nous appuyant des données théoriques, nous avons mis l'accent sur l'enseignement de la production écrite à l'intérieur des méthodes d'enseignement qui ont marqué l'histoire de l'enseignement des LE ainsi que les contributions fournies par divers chercheurs afin de concevoir des stratégies rédactionnelles pour faciliter l'enseignement de la production écrite en LE et en FLE et épargner par conséquent, l'échec (chapitre I). Ensuite, nous avons traduit les finalités de l'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie au cours des trois paliers scolaires (primaire, moyen, secondaire) tout en insistant sur le cycle secondaire afin de déterminer la stratégie suivie en Algérie pour installer la compétence rédactionnelle en FLE chez l'apprenant durant sa scolarisation (chapitre II).

Dans la deuxième partie que nous avons intitulé « enseignement de la technique du compte rendu en Algérie » nous mettons en exergue l'impact de la compréhension de l'écrit sur l'enseignement de la production écrite en classe de FLE à dessein de dévoiler l'ensemble des stratégies pédagogiques adoptées en Algérie pour permettre à l'apprenant de se construire du sens et de passer de la lecture vers l'écriture. Nous mettons la lumière sur l'importance accordée par les programmes en Algérie à la compréhension de l'écrit en FLE et son apport à la préparation de l'apprenant à affronter l'expression écrite à travers l'enseignement des diverses techniques d'expressions. Nous nous intéressons surtout à l'enseignement de la technique du compte rendu face aux difficultés rencontrées par les apprenants surtout lors de l'épreuve de Bac (chapitre I).

Pour aboutir, (chapitre II) nous avons essayé de parvenir à enlever toute ambiguïté concernant les difficultés liées à l'enseignement de la technique du compte rendu en classe de 3AS ainsi que les attitudes des enseignants et apprenants vis-à-vis de la technique. Pour vérifier la fiabilité de notre hypothèse, nous nous sommes proposé de confronter les résultats obtenus des chapitres précédents à notre expérimentation constituée de deux questionnaires puis d'un corpus recueilli auprès de classes de 3AS (filiale sciences). A travers l'expérimentation, nous voulons solliciter des prestations conjointes des enseignants et des apprenants qui pourraient nous permettre de statuer l'état de l'enseignement la technique du compte rendu en FLE entre les ambitieuses intentions tracées par les concepteurs de programmes et la réalité de classe.

## **PREMIERE PARTIE**

# **PROBLEMATIQUE DE LA PRODUCTION ECRITE EN FLE**

Dans cette partie que nous appelons « Problématique de la production écrite en FLE », nous nous intéressons à l'acte d'écrire comme étant une problématique, car écrire en FLE est en lui-même une activité non aisée à acquérir par les apprenants algériens. Ainsi, Sylvie Plane<sup>1</sup> considère la production écrite en classe de FLE comme une activité délicate à apprendre car elle constitue souvent un handicap culturel pour les apprenants ; selon elle, écrire engendre souvent une incapacité et une difficulté voire une pathologie chez les apprenants. Elle rapproche toutefois l'activité de la production écrite à *l'illettrisme* ou une pathologie langagière dans la mesure où les apprenants seraient incapables de communiquer par écrit car, ils rencontrent souvent d'énormes handicaps lors de la production écrite. En effet, parallèlement à cette complexité de l'acte d'écrire, nous constatons en revanche que l'activité de production écrite en FLE est mise en relief dans l'enseignement des LE, notamment dans les nouveaux programmes en Algérie ce qui pourrait constituer une antinomie avec les handicaps ressentis par les apprenants.

Toutefois, à dessein de pallier à ce paradoxe, nous choisissons de sectionner cette partie en deux chapitres. D'une part, nous dressons un panorama méthodologique sur l'enseignement de la production écrite au fil des méthodes en vue de faire le point sur le développement qu'a connu l'enseignement de la production écrite en LE ainsi que les tentatives éprouvées pour diminuer de sa complexité ; puis nous présentons les contributions faites par les chercheurs sur les stratégies rédactionnelles en LE et en FLE.

D'autre part, dans le second chapitre, nous effectuons une lecture des programmes en vue d'illustrer les finalités de l'enseignement de l'expression écrite en FLE à l'école algérienne suivant les trois paliers scolaires en essayant de révéler la stratégie adoptée par les programmes en FLE pour installer la compétence rédactionnelle.

---

<sup>1</sup> Sylvie Plane, *écrire au collège*, Ed. Nathan, Paris, 1994, pp.7-8

# **Chapitre I : Production écrite et application méthodologique**

## **I - La production écrite en LE : Panorama méthodologique**

L'enseignement de l'expression écrite en LE a souvent été objet de constantes recherches au fil des méthodes (et/ou méthodologies) d'apprentissage. Ainsi, les méthodes qui se sont succédé et/ou entrecroisées ont conçu diverses stratégies d'apprentissage en vue de rendre la production écrite en FLE accessible aux apprenants et de réduire les possibilités d'échec rencontré en classe. L'abondance de méthodes<sup>1</sup> d'enseignement, a engendré un ensemble de stratégies d'enseignement de la production écrite en FLE : nous distinguons que certaines méthodes promeuvent l'enseignement de l'acte d'écrire par le biais de la grammaire, ou en s'appuyant des pratiques exercées en langue maternelle (LM) ; d'autres encore prônent l'apport des textes littéraires dans l'activité de production écrite, certaines d'autres considèrent la production écrite comme un moyen de communication,...

Suite à une confrontation des méthodologies d'enseignement, nous choisissons à travers ce panorama méthodologique de l'enseignement de la production écrite en LE de regrouper les méthodes d'apprentissage en trois tentatives en fonction des procédures adoptées pour enseigner la production écrite en FLE :

- Production écrite VS production orale / communication
- Production écrite : grammaire et textes littéraires
- Production écrite en FLE et apport de LM

Nous parcourons les méthodes d'enseignement en vue de rechercher des éléments qui pourraient vérifier notre constat concernant la complexité de l'acte d'écrire en FLE et en Algérie. Notons bien que nous n'effectuons pas une étude chronologique mais surtout une synthèse de stratégies suivies pour faciliter l'enseignement de la production écrite en FLE tout en mettant en exergue la conception de l'enseignement de l'écrit en Algérie.

### **Production écrite / production orale / communication**

---

<sup>1</sup> Selon C. Puren méthode renvoie à trois acceptions, dont nous choisissons « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement généraux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement apprentissage induites. » 1988, p.16

Au cours de l'histoire de l'enseignement des LE, les méthodes d'enseignement ont conçu diverses stratégies d'acquisition de LE. Ainsi, certaines méthodes visent l'acquisition des quatre habilités : compréhension écrite, production écrite ; compréhension de l'oral, production orale. Certaines d'autres, par contre préfèrent l'acquisition d'une compétence au détriment d'une autre. En Algérie, le programme du FLE inspiré de l'approche par compétences (APC) vise pour sa part l'acquisition des quatre habilités citées ci-dessus. Toutefois, le manuel de français de la 3<sup>ème</sup> année secondaire (filères communes) propose des activités accordant plus d'importance à l'enseignement de l'écrit (compréhension de l'écrit et production écrite) alors que l'oral<sup>1</sup> est relégué au second plan<sup>2</sup>. En outre, nous constatons néanmoins que la compréhension de l'oral est écartée du manuel.

En effet, dans certaines méthodes d'enseignement, l'écrit et l'oral ont souvent constitué ce que nous nous permettons de nommer une dichotomie<sup>3</sup> dans l'enseignement du FLE. Elles établissent une discrimination entre l'écrit et l'oral dans les pratiques de classe et privilégient l'enseignement de l'un au détriment de l'autre. D'ailleurs, pour sa part, Jean Pierre Cuq<sup>4</sup>, définit l'écrit par opposition à l'oral, l'écrit est : « une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. » Autrement dit, l'écrit c'est la transformation (transcription) d'une communication orale à un message écrit doté d'un sens.

Les méthodes traditionnelles (G.T) sacralisent la production écrite et lui accordent une grande place dans les activités de classe et négligent l'oral ; l'enseignement de la production écrite en classe des LE se fait par le biais d'un enseignement systématique de la grammaire, considéré comme une préparation de l'élève à structurer correctement son discours en imitant un modèle littéraire dans un but de l'habituer à l'écriture littéraire<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Compréhension de l'oral et expression orale

<sup>2</sup> Ministère de l'Education Nationale « Livre de français 3<sup>ème</sup> année secondaire », Office national des publications scolaires

<sup>3</sup> Inspiré de la fameuse description saussurienne du langage ; par dichotomie nous voulons dire que l'écrit et l'oral s'opposent souvent et constituent deux activités différentes, séparées voire non complémentaires

<sup>4</sup> Jean-Pierre Cuq, *dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde*, Coll. Asdifle, ED.CLE international, Paris, 2003, pp. 78-79

<sup>5</sup> Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, p.28, in [www.ChristianPuren.com](http://www.ChristianPuren.com)



Ainsi, Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond<sup>1</sup> ont critiqué l'enseignement systématique de la grammaire pour l'acquisition de la production écrite en LE :

« Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots, phrases, élaboration d'une phrase simple ou complexe,...). Et proviennent évidemment d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires (...). Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite »

Par conséquent, écrire selon la conception traditionnelle signifie produire des textes littéraires<sup>2</sup>. Cependant, une telle conception de l'enseignement de la production écrite tel un objet d'enseignement indépendant de l'oral empêcherait tout de même l'apprenant de développer une compétence communicative réelle à l'écrit car lors de la production écrite il ne s'inscrit pas dans une réelle situation de communication : un échange, une situation d'interlocution. En revanche, la communication prend principalement appui des textes littéraires (narratifs, explicatifs,...) ; c'est une communication artificielle, verticale, de l'apprenant à son maître dont le but n'est autre qu'être évalué. Cela porte à croire que l'apprenant hériterait un retard pour acquérir à la fois les deux compétences écrite et orale car étant acquise, la compétence écrite reste ancrée dans le contexte scolaire et n'aurait pas une continuité en dehors de la classe (ou dans le milieu social de l'élève).

À la différence des méthodes traditionnelles privilégiant l'écrit, les méthodes directe, audio-orale et la structuro-global-audio-visuelle donnent plutôt une priorité à l'oral dans l'enseignement des LE pour communiquer dans des situations courantes ; elles prennent appui des gestes, des mimiques, des dialogues, des questions, des supports audio-visuels,... qui sont des supports, utilisés pour susciter la motivation des apprenants à parler. Dans la méthode audio orale, l'acquisition de la compétence orale se fait par une imitation d'une structure linguistique selon la théorie béhavioriste) puis par une substitution des petites unités à l'intérieur d'un modèle phrastique proposé par l'enseignant. Par la suite, l'apprenant opère des modifications sur la même structure, par

---

<sup>1</sup> Khouiled Sara, mémoire de magister « Pour une compétence de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année moyenne », université de Ourgla, 2010-2011, p.39. In Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, « *la production écrite* », Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed, CLE International, Paris, 1999, p.5

<sup>2</sup> Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris, 1988, p, 196 (en ligne) in [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

exemple (le maître fait le cours, il explique la leçon, l'élève apprend la leçon) en effet, la production de l'élève est centrée sur une seule structure sur laquelle il ajoute de nouveaux paradigmes<sup>1</sup>. Quoiqu'elles visent l'acquisition des quatre habilités, les méthodes audio-orale et audio-visuelles mettent l'accent sur l'acquisition de la communication orale. Toutefois, le passage à la production écrite n'est qu'une concrétisation ou plutôt une transcription de l'oral.

Nous constatons par ailleurs, qu'au fil des temps, il ya une innovation de l'enseignement du LE en fonction des moyens et du matériel de l'époque afin de susciter la motivation des apprenants. Dans la SGAV, la production orale est favorisée à l'aide des supports audio-visuels au détriment de la production écrite qui est malheureusement reléguée au second plan, et dont l'enseignement dépend principalement de l'oral. Toutefois, cette dichotomie ou mise en relief de l'oral au désavantage de l'écrit et vice versa a été sujet de critiques car l'apprenant va manifester des carences dans l'une ou l'autre des compétences. Cependant, l'apprenant a besoin des deux compétences orale et écrite pour communiquer en LE dans diverses situations (écrite et orale).

Dans le contexte algérien, inspirés de l'APC les programmes du FLE tendent à installer les quatre habilités. C'est-à-dire, on accorde l'importance simultanément à l'écrit et à l'oral. Toutefois, une lecture des manuels du cycle secondaire (1ère, 2<sup>ème</sup>, et 3ème années) révèle une mise en relief de l'enseignement de l'écrit (compréhension de l'écrit et production écrite) au détriment de l'expression orale ; par contre, la compréhension de l'oral est carrément exclue du manuel. Ainsi, à l'intérieur des manuels du cycle, sur 19 objets d'étude, 6 uniquement peuvent concerner l'oral<sup>2</sup>, à citer : « l'interview, poème et chanson (1A.S.) ; « le plaidoyer et le réquisitoire, discours théâtral » (2A.S.) et le « débat d'idées » (3A.S.). Par ailleurs, l'écrit bénéficie toutefois de plus d'égard car lors des examens officiels, nous constatons que l'apprenant est surtout évalué sur l'écrit (compréhension de l'écrit et production écrite) que l'oral.

Les méthodes d'enseignement des LE venues après la méthode audio-visuelle s'intéressent principalement à l'enseignement de la LE comme un moyen de

---

<sup>1</sup> Khouiled Sara, mémoire de magister « Pour une compétence de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année moyenne », université de Ourgla, 2010-2011, pp. 39-45

<sup>2</sup> M'hand Ammouden, université de Béjaïa, article, « place de l'articulation oral/écrit dans l'enseignement de français dans le secondaire algérien », In Synergies, n 3, 2013, p.31

communication<sup>1</sup> ; jusque là la dimension de communication était exclue des pratiques traditionnelles. En effet, sous l'influence de l'approche communicative, l'enseignement des LE est essentiellement centré sur la communication. Il ne s'agit plus d'enseigner le français LE mais d'enseigner à communiquer en FLE<sup>2</sup>. Écrire dans une classe des LE signifie alors communiquer avec un interlocuteur dans une langue structurée selon une intention donnée<sup>3</sup>. Alors, il n'y a pas de production écrite et/ou orale en dehors de la communication ni de compréhension.

Or, la notion de communication (écrite/orale) empruntée au schéma de Jakobson a innové l'enseignement des langues étrangères. Le schéma de communication définit par Jakobson réunit six partenaires interdépendants et nécessaires à l'existence d'une communication : ce sont l'émetteur, le récepteur, le canal, le code, le référent (contexte), le message dont l'apprenant prendra compte lors de la production écrite.

Il faut noter toutefois que la composante communicative rattachée souvent à l'approche communicative (AC) au début des années 70 ne semble pas nouvelle car déjà les méthodes audio-orales proposent un usage communicatif de la LE<sup>4</sup>. Mais, contrairement à la MAV (méthode audio-visuelle) qui promeut la définition des situations de la communication uniquement à l'intérieur d'une structure imposée et restreinte ; l'approche communicative insiste sur l'intégration de la situation de communication réelle dans les processus rédactionnels en LE. Elle veut surtout traduire en classe des LE tous les aspects de la situation de communication<sup>5</sup> et amener l'apprenant à employer la langue à l'intérieur de différentes situations de la vie courante et de réagir également dans des situations écrites.

En Algérie, les programmes du FLE mettent l'accent sur la situation de communication dans laquelle s'inscrit l'apprenant. Ainsi, les consignes de productions écrites proposées dans les manuels et lors des examens officiels<sup>6</sup> sollicitent l'implication de

---

<sup>1</sup> M'hand Ammouden, université de Béjaïa, article, « place de l'articulation oral/écrit dans l'enseignement de français dans le secondaire algérien », In Synergies, n 3, 2013, pp. 8 - 9

<sup>2</sup> Christian Baylon (collection dirigée par), Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE International, Paris, 1990, pp. 36-38

<sup>3</sup> Sophie Moirand « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Ed, Hachette, 1982, Paris, p. 122

<sup>4</sup> D. Gaonac'h, Les théories d'apprentissage et d'acquisition des langues étrangères, éd. Hatier et Didier, Paris, 1991, pp.173-175

<sup>5</sup> Idem, p.175

<sup>6</sup> Cf. annexes, épreuves de BEM, de la sixième, sessions 2012/2013

l'apprenant dans son discours et le considèrent comme un émetteur qui s'adresse à un destinataire tiré du milieu dans lequel vit l'apprenant selon une intention donnée. En effet, les situations de communication calquées de la vie quotidienne et sociale constituent selon Sylvie Plane, une véritable motivation à exploiter en classe des LE. Ainsi, proposer à l'apprenant de produire un texte pour parler d'un problème qui le concerne et concerne le milieu dans lequel il vit, serait une raison qui le pousse à écrire. Car il va utiliser la langue pour parler de ses centres d'intérêts, c'est une raison qui peut l'inciter à écrire<sup>1</sup>.

Cependant, la compétence de communication ne résulte pas uniquement des connaissances en grammaire ni de compétences linguistiques et textuelles que l'apprenant met en œuvre lors de sa rédaction. Mais, la compétence de la communication doit inclure d'autres facteurs dont la compétence sémiotique et sémantique (qui est associée à la compétence linguistique telle la ponctuation, cohésion, cohérence) ; la compétence situationnelle (connaissances du thème, du référent, connaissance de l'univers,...) et la compétence pragmatique (établir des liens entre l'objet de la communication avec les contraintes sociales, matérielles, psychologiques)<sup>2</sup>.

### **Production écrite : apport de la grammaire / de la lecture**

Les méthodes d'enseignement se sont penchées sur l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire pour l'acquisition de la production écrite en FLE. En effet, la conception de la grammaire dans les classes de LE a connu une évolution, elle diverge d'une méthode à une autre : d'abord, la grammaire est enseignée d'une manière explicite et déductive surtout dans les méthodes traditionnelles<sup>3</sup> ; l'enseignant présente d'abord la règle puis les élèves appliquent sur des phrases. Puis, inductive et implicite dans certaines d'autres, dont l'élève commence par l'exercice et essaye par lui-même de généraliser ou de retrouver la règle. L'apport de la grammaire consiste alors à pourvoir l'apprenant d'un ensemble d'outils linguistiques et de connaissances lexicales pour l'aider à structurer ses phrases et ses idées. En effet, il nous paraît que l'objectif d'intégrer la grammaire dans les classes des LE est de faire connaître à l'élève « étranger » le fonctionnement du système linguistique

---

<sup>1</sup> Sylvie Plane « *écrire au collège* », Ed, Nathan, 1994, Paris, p.20

<sup>2</sup> D. Gaonac'h, *Les théories d'apprentissage et d'acquisition des langues étrangères*, éd. Hatier et Didier, Paris, 1991, p.175

<sup>3</sup> [www.CIEP.fr](http://www.CIEP.fr), courants méthodologiques

de la LE pour le pousser par la suite à réfléchir tout en soumettant son discours à un système de normes.

Voyons l'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodes ainsi que l'apport de telle ou telle stratégie à la production écrite en LE. D'une part, dans la méthode traditionnelle, la grammaire se veut systématique et explicite, elle constitue à elle-même un thème, dont l'enseignement s'appuie essentiellement sur la mémorisation des règles de grammaire et des listes de mots. Cette systématisation permet à l'élève de connaître un maximum de mots et de règles à mettre en œuvre lors de la production écrite. L'assimilation par cœur des règles de grammaire par l'élève constitue le noyau dur de l'enseignement des LE dans la méthodologie traditionnelle<sup>1</sup>.

Cependant, selon C. Puren<sup>2</sup>, le principe de l'apprentissage par cœur de la grammaire dans les classes de langues est cependant un caractère abstrait coupé de toute pratique communicative de classe. Il faut noter toutefois que la systématisation inconsciente de la grammaire surcharge l'esprit de l'élève et, ne permet pas néanmoins de communiquer en LE. Ainsi, Yves Reuter pour sa part voit que la méthode traditionnelle considère la production écrite comme un objet d'enseignement que l'élève peut acquérir à travers les exercices de grammaire et la lecture des textes littéraires<sup>3</sup>.

D'autre part, les méthodes directes et audio-orales \_ étant défavorables à l'enseignement déductif et explicite de la grammaire qui suppose un apprentissage passif et réceptif de l'élève\_ proposent par conséquent, d'enseigner la grammaire selon un modèle de raisonnement inductif et implicite dont l'apprenant doit par lui-même retrouver la règle à partir d'une suite d'exemples. Ce qui suppose une réflexion de la part de l'apprenant sur la structure des phrases en LE. En effet, les exemples choisis pour le cours de grammaire sont extraits des situations de tous les jours et non des exemples littéraires. Ainsi, en Algérie la grammaire se fait d'une manière inductive. Il s'agit néanmoins de points de langue et non de cours de grammaire systématique. Chaque point de langue obéit à un type de discours. Par exemple, le cours de la voix passive et la voix active est enseigné en

---

<sup>1</sup> Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, p.26, in [www.ChristianPuren.com](http://www.ChristianPuren.com)

<sup>2</sup> Idem, p.28

<sup>3</sup> Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Éd, ESF, Paris, 1996, pp. 11-12

relation avec le type de texte : le fait-divers (en 1 AS) en vue de mettre l'accent sur l'agent de l'action<sup>1</sup> lors de narration d'un fait divers.

En résumé, certes la connaissance grammaticale joue un rôle dans la maîtrise de la LE et par conséquent réduit l'apparition des erreurs dans les productions des élèves mais, la production écrite est une compétence qui demande un ensemble de savoir et savoir-faire qui dépasse les connaissances grammaticales et lexicales. En effet, l'apprenant a surtout besoin de la production écrite pour communiquer en LE en utilisant le lexique adéquat à la situation de communication.

L'enseignement de la grammaire dans les classes de LE a par la suite été influencé par l'évolution des recherches de certains courants entre autres linguistiques. En outre, l'union entre le courant béhavioriste et la linguistique structurale<sup>2</sup> a abouti à l'élaboration de ce qu'on appelle les exercices structuraux. Il s'agit d'un exercice largement utilisé dans les méthodes audio-orale et audio-visuelles en tant que stratégie d'acquisition de la production écrite en LE. L'enseignement de la production écrite en LE selon la méthode audio-orale<sup>3</sup> est fondé sur le modèle distributionnel de Bloomfield<sup>4</sup>. C'est une application évidente de la théorie d'acquisition skinnerienne dont les techniques de base : la présentation orale de dialogues, exercices intensifs, élimination de la grammaire<sup>5</sup> systématique. En effet, la production écrite (en LE) est vue comme un processus mécanique de formation de l'automatisme car les exercices proposés à l'apprenant doivent renforcer les comportements observables de l'apprenant. Dans les classes de LE, les apprenants procèdent à l'acquisition du langage sur la base de la substitution des unités linguistiques qui leur permettent de décomposer la phrase en ses constituants les plus bas et de produire un énoncé fondé sur l'imitation et la répétition de la même structure<sup>6</sup>. Toutefois, l'apprenant sur le mode de représentation initiale de la forme linguistique, doit reproduire des énoncés en proposant des extensions et des variations ajoutées au paradigme

---

<sup>1</sup> Répartition annuelle, 1 AS, lycée Arris, Batna 2014 - 2015

<sup>2</sup> D. Gaonac'h, *Les théories d'apprentissage des langues*, éd. Didier Hatier, Paris, 1991, p. 78-79

<sup>3</sup> La méthode audio-orale s'est élaborée au cours des années 1940 et au milieu des années 1960 en Amérique

<sup>4</sup> il considère la langue dans ses deux axes syntagmatique et paradigmatic

<sup>5</sup> D. Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Ed. Hatier/Didier, Paris, 1991, p.26

<sup>6</sup> Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris, 1988, p, 198 (en ligne) in [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

initial<sup>1</sup>. En cas d'échec, l'enseignant procède à un renforcement pour stimuler l'apprenant à produire la même structure<sup>2</sup>. En effet, la MAV (méthode audio-visuelle) est fondée initialement sur le béhaviorisme qui considère le comportement langagier comme un comportement observable et dont la stratégie d'enseignement repose principalement sur les principes stimulus - réponse (S - R) puis renforcement. Toutefois, les exercices structuraux ne portent pas sur des énoncés enchaînés mais plutôt sur des extensions de phrases selon le distributionnalisme, ce qui pourrait créer un handicap chez l'élève lors de la production des énoncés plus longs<sup>3</sup>. L'inconvénient de cette méthode est que l'apprenant est toujours soumis à un modèle structural ainsi, produire à partir d'un modèle phrastique imposé empêche l'imagination personnelle de l'apprenant<sup>4</sup> à produire des énoncés sans la présence d'un stimulus.

Bref, écrire en LE en s'appuyant sur l'exercice de la grammaire semble alors nécessiter des connaissances linguistiques, de vocabulaire, de choix de mots nécessaires à la rédaction du texte. Par conséquent, le développement de la compétence de production écrite chez l'apprenant résulte selon cette conception d'une imitation de la part de l'apprenant d'un modèle écrit, proposé par l'enseignant dans un but de développer la compétence de maîtrise du lexique et de la grammaire<sup>5</sup>. De surcroît, écrire c'est faire preuve d'une maîtrise des règles de grammaire de la structure de la LE. Toutefois, la conception de la grammaire exclut la composante communicative du discours car elle ne vise pas la communication avec un destinataire à travers l'écrit ni l'implication de l'apprenant dans sa production. Notons que l'activité de la production écrite tient compte de divers aspects outre que la connaissance linguistique et grammaticale : la situation d'interlocution, situation d'énonciation, connaissance de l'univers, l'aspect psycho-social de l'élève, la situation spatio-temporelle dans laquelle s'inscrit le discours,...

---

<sup>1</sup> Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris, 1988, p.198 (en ligne) in [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

<sup>2</sup> Christian Baylon, *Nouvelle introduction à la didactique des langues*, CLE International, Paris, 1990, p. 158

<sup>3</sup> Idem, pp. 203-205

<sup>4</sup> Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, *la production écrite*, Coll. dirigée par Robert Calisson, Ed, CLE Internationale, Paris, 1999, pp. 4-5

<sup>5</sup> Ken Hyland, « *Écrire en anglais L2* », Université de Hong Kong, 2003, p.8, mémoire publié par la presse de l'université de Cambridge, 2003. Le mémoire prend pour objet, l'enseignement de l'anglais L2 dans un contexte chinois dont l'écrit en est la compétence la plus rude à acquérir.

Notons que l'enseignement de l'écrit sous-entend deux compétences à la fois : la compréhension de l'écrit et la production écrite. Dans l'enseignement de la production écrite en LE, certaines méthodes privilégient le passage de la compréhension de l'écrit vers la production écrite parce qu'elles estiment que la lecture est un véritable appui à la production écrite en LE. D'abord, la méthode traditionnelle accorde une majeure importance à la lecture des textes littéraires dans l'enseignement de la production écrite en LE ; elle est une activité purement littéraire qui se réalise par l'imitation de la part de l'apprenant d'un modèle littéraire lu<sup>1</sup>. L'apprenant devrait alors rédiger essentiellement des récits, genres littéraires et des textes narratifs ou descriptifs.

Or, Gaonac'h<sup>2</sup> pense cependant que le rôle de la production écrite ici est assez restreint et limité essentiellement à l'accès aux textes littéraires et dont la communication est exclue. L'apprenant par conséquent, pourrait se retrouver démuné lors d'une réelle situation de communication. Or, l'acte d'écrire, entreprend ici une communication d'ordre *officiel*, entre l'élève et l'enseignant dans un but d'être évalué par le maître<sup>3</sup>. D'un autre côté, les méthodes audio-orale et audio-visuelles, puis, l'approche communicative et l'approche par compétences s'appuient essentiellement sur divers supports dits authentiques (articles de presse, interviews, tracts,...). Ces documents dont parle Sophie Moirand font partie de la vie quotidienne de l'apprenant, utilisés en vue de traduire à l'école la communication courante de l'univers de l'apprenant pour l'amener à maîtriser les contraintes de la situation de communication (écrire pour faire des échanges, dialogues, jeux de rôles,...).

Par ailleurs, Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca ainsi que Sophie Moirand<sup>4</sup> accordent également une importance à la lecture dans l'apprentissage de la production écrite en LE et estiment que la lecture des textes prépare et facilite l'acte d'écrire en LE. Ainsi, ils proposent à l'apprenant d'écrire en prenant appui des textes écrits (des documents authentiques de préférence) en langue étrangère car le texte constitue un moment de rencontre de l'apprenant avec la langue étrangère et lui permet de garder contact avec elle.

---

<sup>1</sup> Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, in [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

<sup>2</sup> D. Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Éd, Didier, Paris, 1991, p.156

<sup>3</sup> Benabdelkoui Samir « l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans le cadre de la pédagogie par projet : vers une compétence rédactionnelle active et participative » mémoire de magister, option didactique, université de Batna, 2006, p. 16

<sup>4</sup> Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed, Hachette, 1982, Paris, pp.157-159



Le passage de la lecture vers l'écriture est alors considéré comme une activité nécessaire qui permet de développer des compétences de production écrite en LE chez l'apprenant.

Dans la même optique, Sophie Moirand cite en effet l'hypothèse suivante : « l'apprenant ne peut pas écrire en langue étrangère s'il n'a pas eu un contact avec des textes écrits en cette langue<sup>1</sup> ». Elle met tout de même, en évidence l'importance de la lecture dans la construction des compétences écrites en FLE, et propose d'utiliser des textes de préférence des supports authentiques<sup>2</sup> car ils permettent d'offrir à l'apprenant diverses formes de communication en LE qu'il pourrait utiliser dans la vie sociale car selon elle, la lecture de ce fait permet à l'apprenant de garder une trace de la LE. Les manuels de FLE en Algérie proposent également une somme de documents authentiques tels, les articles de presse, les B.D. les interviews, ... ces documents offrent à l'apprenant diverses situations de communication. Ils sont organisés dans le programme selon le type de discours enseigné durant le projet. En effet, certaines techniques d'expression prennent principalement appui de la lecture d'un texte (le résumé, la contraction, le compte rendu,...) dont l'apprenant devrait être sensible à la dominante discursive ainsi qu'à l'intention communicative de l'auteur pour pouvoir ajuster sa production écrite en FLE, en suivant la forme discursive ou l'intention communicative des textes lus en classe.

### **Production écrite en FLE et apport de LM**

Dans le cadre de l'enseignement de la production écrite en LE, le recours à LM constitue souvent une controverse entre les diverses approches. Ainsi, les méthodes traditionnelles considèrent le recours à la LM essentiel, donc l'enseignement de la LE se fait à partir de la LM de l'apprenant et toute explication se fait en LM. Par contre la méthode directe procède à un rejet de la LM et préfère d'enseigner l'expression écrite en LE sans passer par la LM<sup>3</sup>. Toutefois, cette orientation vers la LM dans l'enseignement de la production écrite en L.E est une stratégie adoptée pour faciliter l'accès à l'écrit en FLE ; or, il semble qu'elle favoriserait l'apparition des erreurs dues à l'interférence. En effet, l'apport de la LM à l'enseignement de la production écrite en L.E est soutenu par certains

---

<sup>1</sup> Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed, Hachette, 1982, Paris, p. 158

<sup>2</sup> Ce qu'elle désigne par documents authentiques : tracts, articles, lettres, recette de cuisine, notice de médicaments, ... Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed. Hachette, Paris, 1982, p. 21

<sup>3</sup> [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr), courants méthodologiques

chercheurs. Ainsi, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca<sup>1</sup> définissent l'écrit comme est une tâche qui n'est pas facile pour l'apprenant : « écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer. » Autrement dit, dans une perspective d'une LE, l'apprenant éprouve une grosse difficulté à résoudre la tâche de l'écrit. Pour faciliter la tâche de la production écrite en LE, Cuq et Gruca accordent une grande importance à la LM dans l'enseignement de la production écrite et recommandent un retour aux pratiques utilisées en LM.

D'autre part, Sophie Moirand<sup>2</sup> dans, sa définition de l'acte d'écrire en LE, propose la prise en compte des techniques d'apprentissage intégrées en LM dans l'acquisition de la production écrite en LE. Elle propose de transposer les stratégies d'écriture acquises par l'apprenant dans sa langue maternelle et les mettre en œuvre dans les activités de production écrite en FLE. Elle précise également qu'une réflexion sur les stratégies d'apprentissage de l'écrit en LM dans l'enseignement de la production écrite en L.E est nécessaire pour faciliter l'apprentissage de l'écrit<sup>3</sup>. Cette prise en compte des stratégies rédactionnelles en LM s'inscrit dans le cadre de la transversalité qui pourrait par conséquent motiver l'apprenant à utiliser ses acquis. Ainsi, en Algérie, certaines techniques telles le compte rendu et le résumé sont acquises d'abord en classe de langue arabe puis dans une classe de FLE.

Nous concluons que le recours aux stratégies d'expressions écrites acquises en LM dans l'enseignement de la production écrite en LE pourrait constituer une aide à l'apprenant et faciliter l'acquisition des compétences écrites en LE.

### **Production écrite en FLE / communication / société**

Yves Reuter<sup>4</sup> annonce que la communication écrite en (LE) est avant tout un fait social. Sur ce, il relie dans son ouvrage la production écrite (ou communication écrite) à la contrainte sociale. Toutefois, il insiste sur l'apport du contexte social à la production écrite en LE car pour lui, écrire est tout d'abord un fait social. L'environnement social est alors considéré comme un critère qui influence la production écrite, il pourrait même constituer

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. Ed. Presse université de Grenoble, 2002, p. 178

<sup>2</sup> Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed. Hachette, 1982, Paris, pp. 157

<sup>3</sup> Idem

<sup>4</sup> Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Ed, ESF éditeur, 2000, Paris, pp. 58-59

une cause d'échec. En effet, Yves Reuter a rapproché entre langue et société dans l'enseignement de la production écrite en LE : langue et société sont interdépendantes puisque le contexte social peut favoriser ou défavoriser l'apprentissage de la production écrite. Dans le même sens, Sylvie Plane<sup>1</sup> évoque l'impact du milieu d'origine des enfants sur l'apprentissage de la production écrite car le milieu défavorisé pourrait souvent constituer selon elle, une cause d'échec. Il s'agit ici d'une étude socio-didactique de l'apprentissage des LE. Cependant, les tentatives de définir l'acte d'écrire ne doivent tout de même pas occulter l'impact qu'exercent les facteurs tels (la psychologie, la sociologie, l'histoire, la culture,...) sur l'acquisition de la compétence scripturale.

Pour insister sur la corrélation entre le contexte social et la production écrite, Yves Reuter<sup>2</sup> définit l'acte d'écrire comme une pratique sociale qui vise à produire par un (des) sujet (s), du sens par le biais d'un discours structuré. Nous déduisons par là que l'acte d'écrire en LE est une pratique sociale qui vise la communication et qui résulte également d'un ensemble de savoirs, de représentations subjectives et relatives au sujet parlant (apprenant).

En conclusion, à partir de cet aperçu historique \_ qui n'est pas tout de même exhaustif\_ sur l'enseignement de la production écrite en LE suivant les méthodes d'enseignement, nous voyons que la production écrite a été pour longtemps un objet de recherches de diverses théories. Ainsi, au cours des méthodologies qui ont marqué l'histoire de l'enseignement, l'écrit a occupé des statuts très variables : sacralisé dans les méthodes traditionnelles, banalisé ou quasiment négligé dans les méthodes audio-orale et audio-visuelles, puis revalorisé comme dans l'approche par compétences et également dans les nouveaux programmes du FLE en Algérie. Le foisonnement de stratégies conçues pour faciliter la production écrite en langue étrangère, ne pourrait que confirmer le caractère délicat qui entoure la production écrite. En revanche, sous l'influence de diverses théories, l'enseignement de la production écrite en FLE a connu des innovations. Les recherches faites en linguistique, en psychologie, en psychopédagogie, psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique énonciative, psychologie cognitive, pragmatique, ont contribué à de profondes mutations de l'enseignement de la production écrite en FLE. Les

---

<sup>1</sup> Sylvie Plane « *écrire au collège* », Ed, Nathan, 1994, Paris, p.19

<sup>2</sup> Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Ed, ESF éditeur, 2000, Paris, pp. 58

méthodes actuelles à l'exemple de celles adoptées par les programmes scolaires en Algérie (APC) considèrent l'acte d'écrire non comme un objet d'apprentissage qui résulte d'une articulation des règles de grammaire, ou d'une imitation de structures littéraires ou linguistiques. Mais, écrire en FLE c'est surtout s'inscrire dans une situation de communication selon une intention donnée pour agir sur autrui<sup>1</sup>.

Suivant cet aperçu méthodologique, nous constatons que l'acte d'écrire résulte d'un ensemble de savoir et de savoir-faire relatifs à la connaissance de la LE (grammaire, vocabulaire, syntaxe,...) ; à la connaissance du thème, à la contrainte de la situation de communication, à la motivation de l'apprenant, c'est-à-dire à une somme de critères pouvant être sociaux ou internes au sujet ( apprenant) mais qui peuvent influencer l'apprentissage de la production écrite. Nous déduisons également que la production écrite en LE est une activité importante, qui a été sujet de plusieurs stratégies d'acquisition au fil des méthodes qui ont marqué l'histoire de l'enseignement des LE. En effet, à travers cette présentation épistémologique, nous remarquons que les méthodes d'apprentissage essayent sans cesse de faciliter l'acquisition de la production écrite en LE : les recherches consacrées à l'enseignement de la production écrite en LE prouvent toutefois la complexité de la production écrite en LE. Cependant, nous voulons comparer cet aperçu sur l'enseignement de la production écrite en FLE en évoquant les stratégies récentes conçues par des chercheurs en psychopédagogie, en psycholinguistique,... sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE par opposition aux stratégies adoptées par les programmes algériens qui prônent l'application de l'APC en vue de voir les efforts fournis pour aider l'apprenant à affronter la production écrite en FLE.

## **II - L'enseignement de la production écrite en FLE**

L'enseignement de l'écrit en FLE a constitué depuis longtemps un objet de recherches de diverses théories. Ainsi, tel que précisé dans le panorama méthodologique, nous remarquons que les tentatives fournies cloisonnent la production écrite à l'intérieur d'une telle ou telle méthode d'enseignement. Or, vers les années soixante, un nouveau

---

<sup>1</sup> Commission nationale des programmes, *document d'accompagnement du manuel 3 A. S*, ONPS, p. 6

champ de réflexion est né : il s'agit des études qui considèrent la production écrite en LE en tant que matière à part entière et non à l'intérieur d'une approche. L'acte d'écrire est désormais un processus actif de construction de sens. Ainsi, au cours des méthodologies qui ont marqué l'histoire, l'enseignement de la production écrite a connu des mutations sous l'influence des théories telles la linguistique, la linguistique énonciative, la psychologie, la psychopédagogie, la sociolinguistique, la psychologie cognitive, etc. Nous allons surtout voir l'apport de la psychologie cognitive et la psycholinguistique à l'enseignement de l'expression écrite en FLE.

Historiquement, aux alentours des années 70, un nouveau champ de réflexion fondé sur la psychologie cognitive<sup>1</sup> a révolutionné les théories d'acquisition des LE. Selon cette réflexion, les activités langagières en classe des LE (entre autres la production écrite) devraient s'élaborer principalement sur la capacité d'un apprenant à résoudre une situation problème : les contenus disciplinaires sont élaborés d'une manière progressive allant du simple au complexe. Il s'agit d'une succession selon les paliers scolaires et les stades de développement psychomoteur de l'apprenant. C'est-à-dire, le programme du FLE est organisé selon les difficultés en prenant en compte l'âge et le développement mental de l'apprenant. Ainsi, une fois acquises, les compétences d'un stade scolaire sont intégrées dans un stade ultérieur. En résumé, la théorie cognitive de l'enseignement des LE définit les supports d'apprentissage suivant le développement cognitif de l'apprenant<sup>2</sup> dans l'objectif de le pourvoir d'une acquisition progressive.

Plus tard, vers les années 80\_ influencés par la psychologie cognitive\_ les chercheurs sur la pédagogie de l'écrit ont réfléchi sur l'activité de la production écrite comme un processus dans lequel l'apprenant fournit un effort mental. Par conséquent, divers processus rédactionnels basés sur le développement mental de l'apprenant étaient créés, issus principalement de la théorie cognitive. Ils considèrent la production écrite comme un processus qui recouvre des étapes successives à lesquelles l'apprenant fait appel pour écrire en LE<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> D. Gaonac'h, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Ed, Didier, Hatier, Paris, 1991, pp. 118-119

<sup>2</sup> Idem, p. 155

<sup>3</sup> Sara khouiled, pour une compétence de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année du cycle moyen, mémoire de magister, université de Ouargla, 2010-2011, p.66

Par ailleurs, les programmes de FLE en Algérie tiennent également compte du cognitivisme et du socioconstructivisme dans la définition des compétences à acquérir par l'apprenant. Ainsi, les activités langagières en classe de FLE envisagent le savoir comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer pour se construire de nouvelles compétences<sup>1</sup>.

## **2 - 1 - Les processus rédactionnels en FLE**

Depuis longtemps, l'enseignement de la production écrite a été réservé à une élite savante, celle qui exerçait des pratiques littéraires ou qui occupait des emplois prestigieux. Cette élite devra surtout avoir une connaissance de la rhétorique pour réussir une rédaction littéraire. Plus tard, les classes de FLE usent également de l'apport de la rhétorique et des Belles Lettres dans l'enseignement de la production écrite, telles sont les pratiques de la méthodologie traditionnelle. Toutefois, les recherches incessantes fondées sur la psychologie cognitive et la neuropsychologie montrent que la production écrite ne repose pas sur un agencement de phrases correctes mais sur des processus mentaux que l'apprenant met en œuvre dans l'acte d'écrire. Vers les années soixante, les études sur la production écrite en LE commencent à s'intéresser à l'acte d'écrire comme un processus qui recouvre des étapes à lesquelles l'apprenant fera appel pour rédiger en LE.

Les études consacrées à la production écrite ont frayé principalement deux champs distincts : des travaux de la psychologie cognitive portant sur les processus mis en jeu dans la production écrite ; et des travaux de linguistique textuelle qui s'intéressent à la genèse du texte.

Or, dans notre travail didactique de vocation, nous choisissons d'aborder le premier champ car il a donné naissance à une somme de processus rédactionnels en FLE qui ont marqué l'enseignement des LE. Les chercheurs ont donc conçu différents modèles de production écrite<sup>2</sup>. Cependant, les divers processus rédactionnels ont été regroupés en deux grandes catégories de modèles d'écriture : d'une part, « le modèle linéaire » propose un processus constitué de trois étapes séquentielles dont l'apprenant traverse chaque étape

---

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Document d'accompagnement du programme de la 3 A. S*, 2006, p. 29

<sup>2</sup> Sylvie Plane, *Écrire au collège*, éd, Nathan, Paris, 1994, pp. 39-43

sans revenir à l'étape précédente ou aller à celle qui suit. D'autre part, « le modèle non linéaire » propose une stratégie dite récursive où l'apprenant établit des correspondances entre les parties déjà interdépendantes du processus rédactionnel. N'oublions pas que ces processus sont inspirés des stratégies de production en LM voire en langue seconde puis ils sont par la suite transposés en LE<sup>1</sup>.

Nous citons le modèle de Rohmer (1965) qui se veut le premier processus conçu pour l'anglais LM ; le modèle de Hayes et Flower (1980) qui établissent un processus non linéaire ; le modèle de Beaugrande (1984) analysé par Scardamalia et Bereiter (1986),...

#### ➤ **Le modèle linéaire de Rohmer (1965)**

Rohmer (1965) avait élaboré le processus de production de l'écrit pour l'anglais LM qui est néanmoins valable pour le français LM et le FLE ; le modèle de Rohmer (1965) a été effectué d'abord sur des adultes, et il recouvre trois grandes étapes : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture qui se veulent des étapes séparées ou séquentielles. En effet, la pré-écriture inclut la planification, la recherche des idées convenues au thème. L'étape de l'écriture, comme son nom l'indique c'est la traduction de ses idées en un texte écrit ; enfin, durant la réécriture le scripteur effectue des stratégies de relecture, de révision et d'autocorrection. L'apprenant, lors de sa production écrite en L.E est censé respecter l'ordre et les frontières instaurées entre les étapes de ce processus.

Néanmoins, des retours en arrière et des sauts en avant ne sont pas évoqués, ce qui entrave et brime le comportement du scripteur désireux de pénétrer dans les étapes ou transgresser leur ordre. D'ailleurs, les critiques qui ciblent ce processus émanent de son principe linéaire même ou unidimensionnel<sup>2</sup>. C'est-à-dire, l'apprenant doit terminer chaque étape séparément ; le processus ne laisse pas une liberté à l'apprenant de se corriger ou de corriger une étape précédente.

#### ➤ **Le modèle non linéaire de Hays et Flower (1980)**

---

<sup>1</sup> In Khouiled Sara, pour une compétence de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année du cycle moyen, mémoire de magister, université d'Ouargla, 2010-2011, p.66

<sup>2</sup> Cornaire, Claudette, Mary Raymond, Patricia, « *didactique des langues étrangères* », éd, CLE, International, Paris, 1999, P25. In Harfouche Fouad « *l'évaluation en question. La compétence de production écrite en classe de FLE* », mémoire de magister, Batna, 2007-2008, p. 75,

Il s'agit d'un processus différent de son précédent, il présente un modèle de rédaction dont les parties sont interdépendantes ou récursives. Autrement dit, l'apprenant ne respecte pas l'ordre des étapes, il devrait rédiger en opérant des retours en arrière ou des sauts en avant contrairement au modèle de Rohmer. Nous pouvons dire que cette réflexion vient combler les limites constatées dans le modèle précédent « le caractère linéaire ». Cette étude a été menée auprès des groupes d'adultes anglophones, elle consiste à décrire les stratégies rédactionnelles suivies par les adultes qui devraient opérer une verbalisation des stratégies suivies pour leurs productions écrites. En effet, cette verbalisation a abouti à ressortir trois étapes interdépendantes sur l'acte d'écrire :

- la planification (planning) est un moment où l'apprenant doit mobiliser ses acquis, ses connaissances sur le thème pour prendre une décision du plan de son travail ;
- la mise en texte (translating) : c'est traduire ses idées en une production, la cohésion et la cohérence textuelles
- la révision (reviewing) où l'apprenant se corrige et réajuste sa production

Néanmoins, la dimension du contrôle assure la liaison entre les parties. La mémoire à long terme en est une autre dimension sur laquelle Rohmer met l'accent dans son processus ainsi que les connaissances sur le thème, sur le destinataire, sur les caractéristiques du texte<sup>1</sup>,...

Par conséquent, nous constatons que ce processus offre plus de liberté au scripteur à revenir sur une étape déjà faite ou anticiper une étape à venir.

#### ➤ **Le modèle de Beaugrande (1984)**

Ce modèle a été analysé par Scardamalia et Bereiter (1986), il ajoute au modèle non linéaire une dimension temporelle, car pour lui, produire en (LE) est un processus qui progresse dans le temps. Autrement dit, Beaugrande envisage la production écrite comme un ensemble d'opérations mentales qui évoluent dans le temps donnant lieu à un écrit cohérent. Selon lequel, l'acte d'écrire est une activité cognitive du défilement dans la mémoire de l'apprenant des connaissances sur le thème, des connaissances linguistiques,

---

<sup>1</sup> Sylvie Plane, « *Écrire au collège* », éd, Nathan, Paris, 1994, pp. 43- 45



pragmatiques, référentielles, énonciatives. En effet, la mémoire (à long terme ou à court terme) est vue comme une dimension évolutive dans le temps lors du processus d'écrit, car elle fournit une représentation antérieure (la pré-écriture) du texte et du produit final<sup>1</sup>.

### ➤ **Le modèle de Deschênes (1988)**

Deschênes est un psychologue québécois, il élabore un modèle rédactionnel pour le français LM. Il propose d'établir au préalable un lien avec l'activité de compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Pour lui la production écrite se fait à travers un passage de la compréhension du texte. Son modèle de production est constitué de deux impératifs : la situation d'interlocution et le scripteur (le sujet).

D'une part, la situation d'interlocution inclut tous les aspects susceptibles d'influencer l'écriture et en particulier qui concernent précisément le texte lu : écriture, caractère, thème, impression,... (Environnement physique du texte). Le scripteur quant à lui recouvre la psychologie du sujet qui écrit et ses connaissances référentielles, linguistiques, rhétoriques, mémoire à long terme, ...

Deschênes, reconnaît cinq moments inclus dans son processus rédactionnel durant lesquels le sujet met en œuvre des stratégies de traitement de texte et de révision par rapport au thème proposé. À citer, l'activation des connaissances de LE par l'apprenant, l'élaboration du plan du texte, cohésion/cohérence, écriture et révision<sup>2</sup>.

Toutefois, nous pouvons regrouper ces moments en trois étapes de pré-écriture, écriture et révision. Mais, Deschênes accorde plus d'importance au sujet qui écrit et surtout à l'interaction entre lecture-écriture.

### ➤ **Le modèle de Sophie Moirand en FLE**

L'enseignement de la production écrite en FLE selon Sophie Moirand se rapproche de l'exemple de Deschênes. Pour elle, produire en FLE est possible par le biais de la lecture des textes en cette langue (LE). Elle pense qu'un scripteur ne peut pas écrire en LE s'il n'a pas pris comme appui un texte en cette langue car il lui sert bien évidemment d'un modèle d'écriture en FLE. En effet, elle met en relation le « scripteur », l'apprenant avec le texte lu puis avec le « milieu social » dans la communication en FLE.

---

<sup>1</sup> Sylvie Plane, « *Écrire au collège* », éd, Nathan, Paris, 1994, p. 44

<sup>2</sup> Idem, p. 21

Elle a mis en exergue quatre composantes essentielles dans l'acte d'écrire :

1. le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire » ;
2. les relations scripteur / lecteur (s) ;
3. les relations scripteur / lecteur(s) / document ;
4. les relations scripteur / document / contexte extralinguistique <sup>1</sup>».

Le scripteur est un être qui vit au sein d'une société et possède un statut social, ou profil social, un niveau culturel, un passé,... ce qui se reflète sur son discours ; car selon elle, le scripteur cherche toujours à entretenir des relations avec ses lecteurs. Ici, elle met l'accent sur la dimension socioculturelle dans le processus rédactionnel en FLE.

En conclusion, nous pouvons dire que les processus rédactionnels en classe des LE ont permis à l'apprenant de planifier, d'organiser ses idées en un texte cohérent et de se corriger en cas d'erreur ; ce qui sous-entend toutefois que l'erreur n'est pas bannie mais on pousse l'apprenant à reconnaître ses propres erreurs. Il va se rendre compte que produire en FLE n'est pas un don mais c'est surtout un travail de mise en texte, d'activation de connaissances linguistiques, de connaissances sur l'univers, du thème,... et d'autocorrection. En revanche, qu'en est-il des processus rédactionnels adoptés en Algérie ? Il semble que faire appel à ces processus rédactionnels en classe de FLE en Algérie demanderait à notre avis un temps suffisant pour l'apprenant en vue de les mettre en œuvre dans la mesure où les programmes se focalisent souvent sur l'étape de l'écriture séparément des autres étapes qui sont souvent des séances isolées : l'entraînement à l'écrit, l'écriture et le compte rendu de l'expression écrite qui ne répondent pas au modèles non-linéaires. (Voir annexe n°5)

---

<sup>1</sup> Cornaire, Claudette, Mary Raymond, Patricia, « *didactique des langues étrangères* », Ed, CLE International, Paris, 1999, p.38

# **Chapitre II : Écrire en FLE en Algérie selon l'APC**

## I - LA PRODUCTION ÉCRITE EN FLE EN ALGÉRIE

Au cours de ce chapitre, nous verrons l'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie dans les nouveaux programmes. Nous parcourons les trois paliers scolaires (primaire, moyen, secondaire) en effectuant une lecture des textes officiels en vue de voir la finalité de l'enseignement de la production écrite en Algérie dans chaque palier en insistant sur le cycle secondaire. À travers ce parcours, nous voulons identifier les stratégies d'acquisition de la production écrite en FLE en Algérie en les rapprochant avec l'approche par compétences (APC).

Toutefois, avant d'aborder la production écrite en FLE au fil des cycles scolaires en Algérie, nous voyons nécessaire de présenter la production écrite dans la perspective de la réforme éducative qui a dégénéré un changement des programmes scolaires algériens entre autres du FLE ; cela sous la décision du président de la république de redresser tout le système éducatif algérien. Ainsi, suite à la volonté du gouvernement algérien de redresser qualitativement le système éducatif, les programmes scolaires en Algérie ont subi une profonde mutation. Cette réforme des programmes scolaires est venue suite à un accord signé en 2003 entre le gouvernement algérien et le directeur général de l'UNESCO, cet accord a sitôt généré une constitution d'un programme d'aide formé d'une expertise internationale en vue de rehausser la qualité des programmes d'apprentissage<sup>1</sup>.

À l'instar de toutes les disciplines, les programmes de français ont été refaits par l'institution en prenant en compte les besoins de la société algérienne et le développement socio-politico-économico-culturel survenu dans le monde et en Algérie<sup>2</sup> dans un but de mettre l'école au service des besoins d'un apprenant vivant au sein d'une société en perpétuelle mutation. Ils s'adressent principalement à un citoyen responsable et actif, car ils mettent l'apprenant au centre de l'acte pédagogique et sollicite sa participation à la construction de son propre apprentissage pour construire des compétences nouvelles. En effet, par son instauration, la réforme éducative vise principalement trois axes :

---

<sup>1</sup> T. Lauwerier, A. Akkari, « Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses », [en ligne] article, université de Genève, p. 4

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation nationale, « *Le guide de professeur de 1 A. S secondaire* », O.N.P.S, 2006, p. 6

1. le renouvellement du manuel, des curricula et de tout le matériel pédagogique ;
2. le recyclage de niveau et la formation pédagogique des enseignants pour l'application de l'approche par compétences dans les enseignements ;
3. l'organisation de la répartition des durées d'apprentissage des matières pour toutes les filières<sup>1</sup>.

Toutefois, la réforme engagée montre l'engouement des concepteurs des programmes envers l'approche par compétences (l'APC) ; qui se veut une rupture avec les *anciens* programmes dans les principes organisateurs car elle met l'accent essentiellement sur l'apprenant et non sur le savoir, l'apprenant devient le centre de l'acte pédagogique.

En effet, L'APC issue du constructivisme et du socioconstructivisme se base sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'apprenant face aux situations problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais surtout d'utiliser les compétences des apprenants dans des situations quotidiennes.

Le système éducatif définit les finalités d'enseignement du FLE en ces termes : « le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales », Référentiel Général des Programmes<sup>2</sup>. Autrement dit, l'enseignement du FLE prend en charge essentiellement les valeurs identitaires et intellectuelles de l'apprenant et lui permet également l'accès à une documentation en FLE afin de s'ouvrir sur la culture de l'Autre.

Dans le cadre de l'enseignement de la production écrite en Algérie, l'approche par compétences est mise en évidence par les nouveaux programmes depuis 2003, elle s'inspire du cognitivisme et également du socioconstructivisme qui promeuvent l'importance de la participation de l'apprenant dans la construction de ses propres apprentissages. Ainsi, les compétences visées dans les situations d'apprentissage sont inspirées du milieu social de sorte que la réussite scolaire de l'apprenant signifie la maîtrise

---

<sup>1</sup> T. Lauwerier, A. Akkari, « Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses », [en ligne] article, université de Genève, p. 4

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation nationale, « *Programme de français 5<sup>e</sup> primaire* », ONPS, janvier 2009, p.1

des compétences pédagogiques à intégrer plus tard dans le milieu social<sup>1</sup>. Les programmes du FLE en Algérie selon l'approche par compétences définissent les compétences attendues de l'apprenant à la fin de l'année et/ou de son cursus scolaire dans un profil de sortie sous forme d'une liste d'intentions décrivant les compétences censées acquises par l'apprenant au terme de l'année et/ou du cycle. Ainsi, la compétence de production écrite dans l'APC se traduit par la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches à l'intérieur d'une famille de situations ; et dont, les compétences mises en œuvre peuvent être disciplinaires ou transversales<sup>2</sup>. Alors, la production écrite en FLE est une activité dont l'apprenant est sollicité à l'intérieur d'une situation de communication à travers laquelle, il cherche à agir sur autrui. Produire donc selon la perspective de l'APC c'est se poser en tant qu'un locuteur en s'inscrivant dans une situation de communication à l'intention d'un ou de plusieurs lecteurs selon les contraintes sociales, culturelles, linguistiques, et suivant le discours choisi pour la situation de communication. Écrire c'est alors élaborer des choix selon une intention communicative donnée<sup>3</sup> (convaincre, réfuter, inciter,...).

Le programme du FLE (dans les trois cycles scolaires) par sa conception, obéit aux principes de la pédagogie de projet. Il est réduit en projets pédagogiques qui s'articulent progressivement en séquences visant principalement les quatre habilités langagières écrites et orales (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) à installer chez l'apprenant en relation avec la situation de communication afin de lui permettre de communiquer dans une situation réelle.

Par ailleurs, dans notre recherche, nous faisons un survol sur l'enseignement de la production écrite dans les trois cycles pour voir l'importance dont jouit cette compétence dans les nouveaux programmes par la suite nous allons comparer cet égard aux carences constatées souvent chez les apprenants lors de la production écrite en classe de terminale.

---

<sup>1</sup> T. Lauwerier et Abdeljalil. Akkari « *Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses* », revue africaine pour la recherche en éducation, université de Genève, N°. 5, 2013, p.2 (en ligne)

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation nationale, « *Document d'accompagnement du programme de la 3 A. S* », ONPS, 2006, p. 29

<sup>3</sup> Idem, p. 9

## **1 - 1 - 1 - Écrire au primaire**

Écrire en FLE à l'école primaire a pour objectif de développer chez le petit apprenant des compétences de communication écrite et/ou orale adoptées à son niveau cognitif. L'enseignement de la production écrite au primaire participe intentionnellement à former intellectuellement et culturellement le jeune écolier en lui permettant de s'ouvrir sur une culture étrangère<sup>1</sup>.

### **1. Écrire en 3<sup>ème</sup> année primaire**

L'enseignement de la production écrite dans cette première année tend à habituer le petit écolier au geste d'écrire ; il est ainsi appelé à écrire et réécrire des mots sur son ardoise et/ou cahier afin de créer une correspondance entre le son et la lettre, il doit toutefois être sensible à la combinaison graphie/phonie. Il apprend ensuite à segmenter les mots familiers en syllabes : des noms propres tels Manil, Amina, Fazil,... en vue de maîtriser le système graphique du français<sup>2</sup> (l'encodage et le décodage de la langue française). Toutefois, l'expression écrite n'est intégrée qu'à partir du 3<sup>ème</sup> projet où l'apprenant doit écrire des phrases courtes pour répondre à une question courte sur le contexte de classe, de l'école ou de sa famille pour une communication minimale. La réponse est souvent guidée à l'aide d'un lexique illustré<sup>3</sup> afin d'éviter le recours à la langue maternelle.

### **2. Écrire en 4<sup>ème</sup> année primaire**

L'écrit dans ces deux premières années de l'enseignement de français (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>) tourne autour des actes de parole<sup>4</sup> standardisés pour répondre à une communication minimale de tous les jours souvent guidée par le lexique illustré (comme dire son nom, son prénom, appeler son camarade, ...)

---

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Programme de français de 5<sup>ème</sup> année primaire*, ONPS, p.6

<sup>2</sup> Commission nationale des programmes, *Guide pédagogique du manuel scolaire de français, 3 A. P.*, p.4

<sup>3</sup> Les images aident l'apprenant à reconnaître les mots, car il est encore dans le stade de développement logographique.

<sup>4</sup> Commission nationale des programmes, *Guide pédagogique du manuel scolaire de français 4 A. P.*, ONPS, p.10

Ainsi, en 4<sup>ème</sup> année, il y a une systématisation de l'enseignement de la grammaire, de la structure de phrase pour un meilleur emploi en lecture et en production écrite<sup>1</sup> formée de phrases courtes.

### **3. Écrire en 5<sup>ème</sup> année primaire**

La 5<sup>ème</sup> AP est désormais une préparation de l'élève à l'obtention de l'épreuve de fin du cycle primaire (naguère la sixième). C'est donc une évaluation des acquis des deux premières années. Les textes officiels<sup>2</sup> prévoient un profil rédactionnel à installer chez l'élève selon lequel l'apprenant doit savoir produire un texte d'une trentaine de mots en utilisant l'acte de parole adéquat pour informer, dialoguer, expliquer, décrire, demander un avis.

Ainsi, voyons un modèle de production écrite demandée lors de l'épreuve de fin de cycle primaire session 2013 (cf. annexe) ; il est demandé à l'apprenant de rédiger un petit paragraphe de (3 à 4 phrases). L'apprenant est guidé à l'aide des noms, verbes, pronoms, prépositions en vue de le pourvoir d'une batterie de mots nécessaires à sa rédaction qui lui servent de balises. Enfin, écrire au primaire vise à installer chez l'apprenant des compétences basiques : rédaction des mots puis des phrases pour arriver au terme du cycle à rédiger un texte d'environ quatre phrases.

### **1 - 1 - 2 - Écrire dans le cycle moyen**

L'enseignement de la production écrite dans le cycle moyen est plutôt centré sur les types de discours plus au moins longs. Ainsi, cette centration sur les types de discours tend à pousser l'apprenant à s'inscrire dans une communication en choisissant le discours qui obéit au message qu'il veut transmettre : (décrire un lieu, donner un point de vue, informer, ...). Ainsi écrire dans les quatre années du cycle vise à :

Au départ, la 1<sup>ère</sup> année vise à consolider les acquis des apprenants en matière de langue : donc, elle insiste sur le vocabulaire, le lexique et la grammaire.

Ensuite, en 2<sup>ème</sup> année, l'enseignement de français vise à renforcer les acquis et élever le niveau de l'élève.

---

<sup>1</sup> Commission nationale des programmes, *Guide pédagogique du manuel scolaire de français, 4 A.P.*, ONPS, p. 3

<sup>2</sup> Commission nationale des programmes, *Guide du professeur, 5 A. P.*, ONPS, p. 4



De plus, la 3<sup>ème</sup> année du cycle moyen vise à approfondir les acquis et développer de nouvelles compétences écrites et orales.

Enfin, la 4<sup>ème</sup> année du cycle moyen est la dernière année de l'enseignement obligatoire. Elle prépare l'apprenant surtout au brevet qui est l'objectif terminal d'intégration du cycle (OTI). Et prépare l'apprenant d'une autre part, à l'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active.

En conclusion, au terme du cycle moyen, le programme du FLE trace un profil pour l'apprenant en matière de la production écrite et orale que nous traduisons ainsi : l'apprenant sera capable de produire des énoncés écrits/oraux pour expliquer prescrire, narrer, argumenter selon le choix du discours en obéissant à la contrainte de la situation de communication et au type de texte<sup>1</sup>.

Au cours des quatre années du cycle, l'enseignement de français vise à développer les compétences de rédaction en situation d'interlocution pour permettre à l'apprenant de produire et d'acquérir des outils variés pour communiquer des expériences en se soumettant à l'exigence de la situation de communication précisée dans la consigne.

Or, lors de l'épreuve de français du BEM, (session 2013) (cf. annexe) la consigne de production écrite propose à l'apprenant de rédiger un texte de 6 lignes. Toutefois, les caractéristiques ainsi que le type de discours à produire sont indiqués au préalable dans la consigne (narratif, argumentatif, descriptif). L'apprenant sera amené à produire un texte en mettant en œuvre une ou plusieurs formes de discours étudiées au collège pour faire preuve d'une compétence de rédaction<sup>2</sup>.

### **1 - 1 - 3 - Écrire au lycée**

La production écrite au lycée (dans les trois années du cycle) se fait en relation avec les objets d'étude<sup>3</sup> et les thèmes choisis pour chaque projet. Ainsi, Texte et documents d'Histoire, Le Débat d'idées, L'appel, et La Nouvelle fantastique sont des objets d'études visés en 3<sup>ème</sup> année\_ à partir desquels sont prévues la compréhension de l'écrit et la production écrite. C'est-à-dire, les expressions écrites dans le cycle secondaire sont souvent

---

<sup>1</sup> Commission nationale des programmes, *Guide de professeurs 4 A. M*, ONPS, p. 16

<sup>2</sup> [www.Oasisfle.com](http://www.Oasisfle.com), La nature de l'épreuve de français au B.E.M, texte officiel, (en ligne) p. 2 consulté le 15-7-2014

<sup>3</sup> Objet d'étude c'est la typologie de discours choisie pour chaque projet pédagogique

définies suivant les objets d'étude avec une prise en compte de la dominance discursive et les types d'ancrage énonciatif. Lors de la production écrite, l'apprenant doit toutefois choisir le type de discours qui répond à l'intention communicative qu'il veut transmettre en vue de manifester son point de vue ou son esprit critique afin d'agir sur son destinataire<sup>1</sup> à l'intérieur d'une situation de communication de tous les jours.

Toutefois, le cycle secondaire concourt à installer diverses techniques d'expressions<sup>2</sup> outre que la production libre. Nous répertorions ci-après, les techniques d'expressions écrites suivant les trois paliers du cycle secondaire en vue de rendre compte de la progressivité de l'enseignement de la production écrite en FLE :

En 1<sup>ère</sup> année secondaire : la prise de note, la contraction, le résumé, la lettre personnelle, la lettre administrative, la lettre ouverte, la rédaction d'un CV,...

En 2<sup>ème</sup> année : le compte rendu objectif, la rédaction d'un scénario, le réquisitoire, le plaidoyer, le récit de voyage, le reportage touristique, le récit d'anticipation,...

En 3<sup>ème</sup> année : le compte rendu objectif et critique (qui est notre objet de recherche et que nous allons expliquer dans le chapitre suivant), la synthèse de documents, la lettre de motivation.

Ainsi définie dans les programmes du FLE, la production écrite au lycée est conçue selon une progression suivant le degré de la complexité allant du simple au complexe<sup>3</sup>. En effet, l'enseignement des techniques d'expressions écrites au lycée vise surtout à installer des compétences rédactionnelles qui se veulent transversales<sup>4</sup> car, ces dernières visent essentiellement la préparation de l'apprenant à affronter la vie sociale en se servant de la production écrite en FLE comme un outil de communication dans diverses situations de communication.

Écrire en FLE, au lycée (selon les programmes<sup>5</sup>) réunit, alors l'aspect utilitaire (acquérir une technique d'expression écrite) à l'aspect culturel de l'enseignement du FLE.

---

<sup>1</sup> Commission nationale des programmes, *document d'accompagnement du manuel 3 A. S.*, ONPS, p. 6

<sup>2</sup> les manuels scolaires du secondaire, 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année, et la répartition annuelle de la circonscription de la wilaya de Batna 2014-2015

<sup>3</sup> Commission nationale des programmes, *Programme de français 1 A. S.*, ONPS, Algérie, 2006, p.9

<sup>4</sup> « Une compétence transversale ne renvoie à aucune discipline ni à aucun domaine particulier. En effet, une compétence langagière doit d'abord être enseignée et/ou installée dans les autres matières pour devenir transversales », tiré du programme de français de la 1 AS

<sup>5</sup> Commission nationale des programmes, *Programme de français 3 A. S.*, ONPS, Algérie, 2006, p.8

On vise à utiliser le français pour communiquer et parler d'une autre discipline ou de sa vie quotidienne, il transpose par la suite ses acquis dans une situation réelle de la vie sociale.

Or, Xavier Rogers, dans son intervention ayant pour titre l'APC dans le système éducatif algérien parue dans « La réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie » en 2006, il reproche aux profils (sortie et/ou entrée) d'être trop ambitieux, voire prétentieux : ils manquent de précisions et ne rendent pas compte du niveau de l'apprenant. En outre, avec cette surabondance de techniques d'expressions, il nous semble que le programme de FLE au lycée surestime le niveau de l'élève en surchargeant son esprit d'un tas de techniques rédactionnelles à acquérir. Qu'en est-il de la maîtrise de toutes ces techniques de productions écrites en Algérie ?

Il ajoute de surcroît, que les profils de sortie ne sont pas vérifiables puisqu'ils ne proposent pas de critères d'évaluation qui valident leurs contenus comme ils sont vagues. Ils méritent du moins d'être opérationnalisés dans les différentes disciplines et figurer, de façon explicite, claire de manière qu'ils soient compris par l'apprenant voire les parents d'élèves. Enfin, il propose de prévoir dans les profils disciplinaires deux ou trois compétences terminales par palier. L'équivalent d'une technique d'expression par projet, au lieu d'encombrer l'apprenant d'une somme de techniques ; cela permettrait à une majorité d'apprenants l'acquisition de la production écrite.

## **II - Production écrite en Algérie : enjeux et état des lieux**

Nous constatons que l'école algérienne adopte une stratégie d'acquisition de la production écrite qui prône un principe de classement des connaissances et des compétences d'une manière progressive suivant les paliers et les stades d'enseignement mais également en fonction du développement de l'apprenant. Cette stratégie est par ailleurs, clairement énoncée dans les textes officiels :

« Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base (...) du respect d'une approche de type spiralaire<sup>1</sup> : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-

---

<sup>1</sup> Par le terme *spiralaire*, les programmes voudraient peut être viser une progressivité. Le terme est relatif à spirale, toutefois le dictionnaire Le Robert de langue française 2012 affiche le mot *spirale* et non *spiralaire*

faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes<sup>1</sup>. » Cependant, la progressivité dans le classement des compétences est l'un des principes de l'APC issue des neurosciences que traduit la taxonomie de Bloom<sup>2</sup>. Ce dernier, classe les niveaux de compétences d'apprentissage selon le développement cognitif de l'apprenant pour lui permettre une acquisition progressive de l'acte d'écrire.

De même, on remarque qu'écrire en FLE dans les trois cycles scolaires va de la transcription des lettres, syllabes, des mots puis des phrases : des connaissances basiques (environ 3 à 4 lignes au plus au terme du cycle primaire) à la préparation de l'apprenant à la rédaction des textes courts suivant un type de discours (6 lignes), au terme du cycle moyen. Enfin, arrivé au lycée, l'apprenant sera invité à rédiger des textes plus au moins longs ou de réduire le volume du texte au 1/3 ou au 1/4 environ (300 mots) en prenant conscience de l'ancrage énonciatif du discours et des degrés d'objectivation et des marques de l'énonciation<sup>3</sup>. Il doit s'inscrire dans une situation de communication pour manifester son point de vue et agir sur autrui. Pour résumer, suivant les cycles scolaires et les différents paliers d'enseignement, la production écrite en FLE est envisagée selon une gradation en fonction de la complexité des activités et en prenant compte le développement cognitif des apprenants. Autrement dit, en Algérie, les programmes du FLE organisent les compétences rédactionnelles à apprendre en les hiérarchisant selon le degré de la difficulté, et en relation avec le public visé (enfant- adolescent- jeune).

Toutefois, le principe de classement des capacités langagières adopté par l'école algérienne est un principe fondateur de la pédagogie de projet ; ce principe emprunté aux recherches de l'américain B. Bloom<sup>4</sup> avec un groupe de psychologues de l'éducation ; c'est une réflexion qui prône le classement des objectifs d'apprentissage attendus du comportement de l'apprenant. (Ses réflexions étaient publiées en 1956, pour la première fois dans un ouvrage intitulé « Taxonomie des objectifs pédagogiques »<sup>5</sup>). Suivant ce classement, les activités pédagogiques et rédactionnelles à acquérir varient selon les

---

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation nationale, « Document d'accompagnement du programme de français 3 A. S », ONPS, 2006, p. 6

<sup>2</sup> Patrice Pelpel, « *Se former pour enseigner* », 3<sup>ème</sup> édition, éd, Dunod, Paris, 2005 p.20

<sup>3</sup> Ministère de l'éducation nationale, « Document d'accompagnement de programme de français, 3 A. S », ONPS, 2006, p. 3

<sup>4</sup> Patrice Pelpel, « *Se former pour enseigner* », 3<sup>ème</sup> édition, éd, Dunod, Paris, 2005, pp. 20-23

<sup>5</sup> Taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom, École Polytechnique de Montréal, (en ligne), <http://www.erudium.polymtl.ca/html-fra/education/education4d.php>, consulté le 17/7/2014, p.1

niveaux et cycles scolaires, allant du plus simple au plus complexe en vue d'installer chez l'apprenant une acquisition progressive. En effet, suite à ses recherches dans le domaine de la psychologie de l'éducation, l'américain Benjamin Bloom avec son groupe de chercheurs établissent un lien étroit entre les niveaux de pensée de l'individu et les processus d'apprentissage. Ils considèrent important de classer les niveaux de pensée en allant du simple au complexe afin de mesurer les capacités de l'individu en hiérarchisant les habilités<sup>1</sup>. Le modèle pédagogique de B. S. Bloom est le plus utilisé dans le domaine de l'éducation, il fournit une taxonomie des objectifs pédagogiques<sup>2</sup>. Cependant, une taxonomie est une classification hiérarchique des objectifs d'apprentissage selon les domaines et les niveaux. Bloom dans son ouvrage sur la taxonomie, reconnaît trois domaines de développement qu'un apprenant mobilise pour acquérir des compétences : le domaine cognitif, le domaine affectif et le domaine psychomoteur :

a) - le domaine cognitif (relatif à la cognition) est un domaine qui définit les acquisitions mentales dans les diverses connaissances ;

b) - le domaine affectif est un domaine interne à l'apprenant, à sa manière de réagir vis-à-vis de son milieu et ses choix ;

c) - le domaine psychomoteur renvoie à l'acquisition du geste de l'apprentissage et du réflexe de réponse et de réaction envers les apprentissages<sup>3</sup>.

Il faut noter que ces trois domaines de classification ne sont pas isolés car le comportement d'un apprenant se développe simultanément dans les trois domaines. Ainsi, l'apprenant lorsqu'il apprend, il manifeste sa personnalité, ses motivations, ses désirs voire son rejet (domaine affectif) envers les connaissances, qu'il acquiert ; il se crée ensuite des comportements et des stratégies d'apprentissage (domaine psychomoteur) puis ses habilités se développent progressivement et apprend des compétences plus compliquées (domaine cognitif).

Outre les domaines de développement, la taxonomie peut se résumer en six niveaux hiérarchiques, présentés par Bloom dans un système pyramidal qui traduit les

---

<sup>1</sup>Taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom, École Polytechnique de Montréal, (en ligne), <http://www.erudium.polymtl.ca/html-fra/education/education4d.php>, consulté le 17/7/2014, p.1

<sup>2</sup> Line Massé, Ph. D. Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières (en ligne), [http://www.adaptationscolaire.net/themes/douance/documents/probdoua\\_q11.pdf](http://www.adaptationscolaire.net/themes/douance/documents/probdoua_q11.pdf), p.1

<sup>3</sup> Patrice Pelpel, *Se former pour enseigner*, éd, Dunod, Paris, 2005, pp. 23-24

comportements pédagogiques du simple au complexe : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation allant de la simple connaissance des faits à la manipulation des tâches complexes qui demandent une faculté cognitive supérieure. En effet, chaque niveau supérieur englobe les niveaux qui le précèdent dits inférieurs.

En conclusion, en survolant les trois cycles d'enseignement en Algérie, nous nous rendons compte que les programmes du FLE révèlent un engouement envers l'enseignement de la production écrite, un égard qui se traduit par l'omniprésence de la production écrite dans les programmes du FLE (dès la 3AP). Toutefois, en vue d'installer une acquisition plus au moins solide chez les apprenants, les programmes du FLE optent pour une stratégie progressive d'acquisition. Ainsi, écrire en Algérie suivant les cycles scolaires va de la simple transcription des mots, une réponse courte, voire une rédaction de phrases dans le cycle primaire ; puis à la production des textes plus au moins longs (plus de 30 mots) selon les types de texte dans le cycle moyen. Enfin, dans le cycle secondaire, on considère la production écrite comme un moyen de sociabilisation qui vise surtout la préparation de l'apprenant à affronter la vie sociale en le dotant d'une somme de techniques d'expressions qu'il pourrait transposer dans son quotidien afin d'agir sur autrui.

Toutefois, face à cette somme de productions écrites envisagées surtout en classe de 3 A.S, les carences des apprenants constatées souvent en classe en production écrite (surtout dans la technique du compte rendu) viennent remettre en question l'importance dont jouit la production écrite ! En effet, il paraît que cette importance est d'un point de vue quantitatif : c'est surtout par rapport au degré d'apparition de l'expression écrite par séquence. Ainsi, l'enseignant aura sur sa charge un large inventaire d'expressions écrites à installer chez les apprenants durant l'année. Or, face à cet inventaire qui est souvent *étouffé*, l'enseignant se heurte d'une part, à la remédiation des carences rencontrées par les apprenants (qui sont nombreux déjà !), d'une autre part, il se trouve devant la contrainte de l'achèvement des programmes, d'une autre part.

Nous constatons à la fin de ce chapitre que l'importance accordée à la production écrite en Algérie serait d'un point de vue quantitatif ! Suite à ce constat, nous formulons une hypothèse que nous espérons infirmer ou confirmer durant le chapitre suivant : les carences des apprenants dans la technique du compte rendu seraient un aboutissement dû à

la surcharge des programmes face à l'horaire infime attribué à la matière surtout pour les classes de Sciences (3h/semaine).

## Synthèse

Nous clôturons la première partie en déduisant que la production écrite en FLE a traversé diverses échelles d'évolution : elle a été perçue différemment par les approches et les stratégies consultées durant cette partie. Toutefois, une telle inlassable évolution de l'enseignement de la production écrite, nous révèle à la fois son importance et surtout sa complexité dans l'enseignement des LE. Ainsi, historiquement parlant, écrire en classe de FLE a souvent été influencé par des stratégies d'écrire en LM dans la mesure où l'apprenant pourrait transposer des stratégies déjà acquises dans sa langue maternelle lors de la rédaction en FLE.

Plus tard, les recherches en psychologie, en linguistique, en psychopédagogie, en psycholinguistique ont contribué à évoluer davantage la réflexion sur la production écrite en LE. Notons que le parcours évolutif de la production écrite a débuté avec les pratiques de la méthode traditionnelle dont le rôle majeur était l'accès aux textes littéraires, et où écrire est pris comme un objet d'enseignement qui s'acquiert par une inculcation des règles de grammaire voire une intériorisation d'une liste de mots en LE en passant par la LM de l'apprenant. Puis, écrire en L.E devient une matérialisation ou concrétisation de la langue orale (MAO). Par la suite, les recherches évoluent et commencent à percevoir la production écrite comme un moyen de communication en L.E qui permet l'échange et l'ouverture sur la culture de l'Autre et une affirmation de soi, elle permet d'accéder à une documentation en LE, ce sont là les finalités de l'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie.

Nous avons révélé que les recherches incessantes ont fait de l'acte d'écrire en LE et en FLE une matière à part entière ; dès lors, il devient un processus régi par des lois d'élaboration, de mise en texte et de révision de la part de l'apprenant qui quant à lui se pose en tant qu'émetteur actif s'inscrivant dans une situation de communication afin de répondre à une situation problème de tous les jours.

En résumé, nous défalquons à travers ce panorama évolutif et les stratégies rédactionnelles vues que l'acte d'écrire en classe de FLE est une activité parée d'une grande importance dans les processus d'enseignement/apprentissage. Or, les incessantes recherches qui paraissent tantôt complémentaires tantôt conflictuelles résultent surtout de la



complexité de l'acte d'écrire en lui-même ; car, elles avaient pour objectif de faciliter à l'apprenant l'accès à la production écrite en FLE sous formes de diverses tentatives. Bref, nous pouvons dire que le choix du titre de cette présente partie n'est pas arbitraire, car écrire en LE ou en FLE est une activité qui inspire une complexité et une importance dans l'enseignement des langues. Elle suscite toujours des controverses entre les approches et stratégies dévouées à faciliter l'acte d'écrire en LE.

Par ailleurs, nous espérons obnubiler l'égard porté à la production écrite en FLE en Algérie face aux carences ressenties chez les apprenants.

---

## **DEUXIEME PARTIE**

---

### **ENSEIGNEMENT DE LA TECHNIQUE DU COMPTE RENDU EN FLE EN ALGERIE**

Durant la première partie, nous avons qualifié la production écrite en LE et notamment en FLE d'une activité antinomique ; c'est-à-dire à la fois importante et complexe. Toutefois, nous voulons observer cette antinomie à l'intérieur des programmes en Algérie. De ce fait, nous entamons la deuxième partie avec à la question de l'importance de la production écrite dans les nouveaux programmes. Or, notre recherche se focalise essentiellement sur l'enseignement de la technique du compte rendu en classe de 3 AS, filière Sciences. Nous effectuons par la suite une comparaison entre l'égard accordé à l'écrit en FLE par opposition aux difficultés constatées chez les apprenants.

Nous voulons sectionner cette partie en deux chapitres. D'abord, dans le premier chapitre intitulé « impact de la lecture sur la production écrite en FLE » nous insistons sur le passage lecture-écriture en révélant les modalités et stratégies de la lecture en classe de FLE et en Algérie et leur impact sur l'acquisition de la production écrite et notamment sur la technique du compte rendu, et les autres techniques d'expressions écrites (enseignées au lycée) qui s'appuient essentiellement sur la compréhension d'un texte.

Toutefois, nous voulons à travers ce chapitre répondre à l'interrogation suivante :  
- « comment la lecture pourrait-elle favoriser l'acquisition du compte rendu en FLE ? »

Ensuite, dans le second chapitre « le compte rendu entre défis et difficultés » nous voulons confronter nos interrogations, hypothèses aux résultats escomptés de notre expérimentation durant laquelle nous nous rendons sur terrain afin de statuer l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage de la technique du compte rendu en sollicitant les attitudes des enseignants et des apprenants vis-à-vis de la technique ainsi que les efforts fournis en vue de faciliter le passage de la lecture vers l'écriture.

# **Chapitre I : Impact de la lecture sur la production écrite en FLE**

A travers ce chapitre, nous mettons en exergue la relation lecture-écriture dans l'enseignement des techniques d'expressions en FLE en Algérie tout en insistant sur l'enseignement de la technique du compte rendu en classe de 3AS en vue de discerner l'impact de l'enseignement de la lecture en FLE sur l'acquisition de la compétence écrite. En d'autres termes, nous nous interrogeons à quel point la lecture pourrait-elle constituer une aide ou une impasse devant la compétence de production écrite ?

Notre choix du compte rendu émane d'une observation des annales de BAC ; depuis la session 2008, la technique du compte rendu y est omniprésente. Toutefois, on ne pourrait dissimuler la motivation des apprenants envers cette technique vu la probabilité de son apparition au BAC. D'ailleurs, nos constats de classe montrent que les apprenants répondent souvent lors des examens à la technique du compte rendu qu'à l'expression libre. En effet, malgré cette motivation éprouvée envers le compte rendu, l'échec continue souvent à solder les productions des apprenants !

Nous voulons à travers ce chapitre répondre aux questions suivantes : comment se fait l'enseignement de la technique du compte rendu en FLE en Algérie ? Quelles sont les causes qui empêchent les apprenants à réussir le compte rendu ? Sont-elles dues à la technique elle-même ?

## I - Lire/comprendre

Enseigner l'écrit en classe de FLE recouvre à la fois l'enseignement de la compréhension de l'écrit et celui de la production écrite (écrit = expression écrite et compréhension de l'écrit). Toutefois, il existe une relation entre la lecture et l'écriture dans l'enseignement de la production écrite en FLE. Ainsi, on admet souvent que l'acte de lire facilite l'acte d'écrire : lire aide à écrire en LE. En effet, il nous intéresse durant cette partie d'associer l'acte de lire à l'acte d'écrire en FLE notamment l'impact qu'exerce l'un sur l'autre en classe de FLE en Algérie. Alors, nous essayons d'abord de stipuler les stratégies possibles assurant une lecture « bénéfique » en FLE. C'est-à-dire, les modalités de compréhension et de lecture que l'apprenant userait pour lire et comprendre un texte en FLE pour bien écrire plus tard ! Lire en classe de FLE c'est surtout avoir accès au sens du texte. Bref, dans cette partie, nous évoquerons l'importance de la lecture en FLE et son impact sur l'enseignement de la production écrite en Algérie.

Avant de parler de la pédagogie de la lecture, il semble nécessaire de commencer par la définition de la notion du texte ; celle-ci est souvent étouffée d'acceptations au fil des temps ; ainsi, dans les méthodes traditionnelles, on considère le texte comme un produit littéraire ou un recueil d'informations que l'apprenant devrait lire pour acquérir des connaissances. Or, le sens d'un texte s'est enrichi avec le foisonnement des théories linguistiques et communicatives qui se sont développées après les années soixante.

Roland Barthes affirme que : « texte veut dire tissu ; mais jusque ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la vérité), nous accentuons maintenant, dans le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel. »<sup>1</sup> Autrement dit, le texte est une structure organisée, un ensemble continu à travers lequel, le scripteur véhicule un sens.

Or, avec les prémisses de l'approche communicative, on appréhende le texte comme un acte de communication. Tel que le confirme la définition donnée par Sophie

---

<sup>1</sup> Khouiled Sara, mémoire de magister « *Pour une compétence de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année moyenne* », université de Ourgla, 2010-2011, pp. 39-45. In Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 2000, P. 126

Moirand<sup>1</sup> (p.109) à la notion du texte « Par texte, on entend dans cette perspective toute unité discursive : le discours d'un guide touristique, une interview à la radio, une conversation au téléphone sont des textes au même titre qu'un article de presse, un tract, une lettre administrative. »

A travers cette définition, le texte renvoie à tout discours ayant pour but une communication écrite ou orale. Elle cite en effet, une liste de documents authentiques que l'enseignant devrait varier en classe de langues. Les programmes de français en Algérie à leur tour proposent une somme de documents authentiques comme supports de compréhension de l'écrit (lettre, manifeste, dialogue, ...) qui offrent à l'apprenant diverses situations de communication. En outre, Sophie Moirand considère la compréhension de l'écrit au même titre que la compréhension de l'oral car elles visent surtout la communication. Ainsi, dit-elle produire, comprendre de l'écrit sont des activités au même titre que produire, comprendre de l'oral.

Jean-Pierre Cuq, pour sa part envisage le texte comme un moyen de communication : « la notion du texte s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet parlant dans le but de constituer une unité de communication. »<sup>2</sup> Alors, nous comprenons par là que cette définition rejoint celle de Sophie Moirand dans la mesure où le texte est un produit qui vise surtout la communication entre les individus, entre le sujet parlant et son (ses) interlocuteur (s).

Toutefois, dans une classe de LE et/ou de FLE, Sophie Moirand propose de varier les textes de préférence authentiques en vue de pourvoir l'apprenant de divers constituants d'une situation de communication<sup>3</sup> en FLE. Alors, un texte est un moyen de communication et d'interlocution en LE, il permet surtout d'avoir accès à la LE. Nous nous demandons comment se fait la lecture en classe de FLE en Algérie ?

Nous nous assignons à connaître les modalités de lecture en classe de FLE ; en d'autres termes, les nouvelles pédagogies conçues pour la lecture en classe de FLE en les comparant à celles adoptées en Algérie.

---

<sup>1</sup> Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed, Hachette, Paris, 1982, pp. 109

<sup>2</sup> J. P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, ASDIFLE, 1990, p. 236

<sup>3</sup> Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed, Hachette, Paris, 1982, pp. 109-111

## I - 1 - La lecture en classe de FLE

La notion de la lecture en FLE a connu une évolution semblable à celle de la production écrite en FLE au fil des méthodologies de d'enseignement ; tel que nous avons explicité dans la première partie de notre recherche. Ainsi, dans les pratiques traditionnelles, la lecture en L.E est vue comme une activité de construction de connaissances par décoder voire oraliser le texte car ce dernier est perçu comme une source d'informations. Plus tard, les recherches en psycholinguistique, en linguistique de l'énonciation, en constructivisme, ... ont participé à une révolution du concept de la lecture, par conséquent, la compréhension de l'écrit en L.E devient une activité à part entière.

Du coup, dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'accès au sens à travers la lecture devient une activité d'une grande importance. Ainsi, lire c'est accéder au sens d'un texte (ou comprendre un texte), « comprendre un énoncé consiste essentiellement à en anticiper la signification et à vérifier à partir de quelques indices cette anticipation<sup>1</sup> » (L. Lentin, *Du parler au lire*, p.74). Or, selon Sophie Moirand<sup>2</sup> « comprendre c'est produire de la signification et non en recevoir comme on l'a cru longtemps en didactique des langues ». Toutefois, nous nous demandons sur quels points l'apprenant doit se baser pour comprendre ou plus exactement analyser un texte en classe des LE ?

Il faut connaître que la lecture en classe de LE sous-entend une analyse textuelle ou approche textuelle ; selon Sophie Moirand l'approche textuelle est une étude des éléments lexicaux et grammaticaux assurant la cohésion, la cohérence et la progression des idées à l'intérieur du texte. Elle vise à permettre à l'apprenant de prendre conscience des éléments formels entrant dans la cohésion des discours afin de comprendre le texte. De ce fait, il est important que l'apprenant fasse connaissance des articulateurs ou connecteurs, des éléments anaphoriques et coréférentiels, éléments prosodiques, présence de l'énonciateur, etc.

En effet, l'approche textuelle au sens de Sophie Moirand permet d'appréhender le discours à travers ses conditions de production, de cohésion, et de progression des idées.

---

<sup>1</sup> Christian Baylon, *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1990, p.137

<sup>2</sup> Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed. Hachette, 1982, Paris, pp. 130



Ainsi, varier la lecture des documents authentiques en classe de FLE offre à l'apprenant un inventaire de situations de communications ce qui l'aide à acquérir un modèle discursif en FLE et d'être conscient aux éléments assurant l'organisation textuelle ; l'apprenant quant à lui, va mobiliser des stratégies de lecture et de compréhension propres à lui<sup>1</sup>.

Or, les incessantes recherches sur la lecture ont abouti à un changement de la conception de la lecture ; dès lors, le texte n'est plus considéré comme un recueil d'informations dont le lecteur se contente de décoder voire à oraliser l'ensemble. Ainsi, on s'entend à dire que la compréhension du texte devient un processus actif d'anticipation de sens, de formulation des hypothèses, d'activation de connaissances et de questionnement continu au cours de la lecture. Le lecteur selon Sophie Moirand intervient plusieurs fois sur le texte à la recherche des pistes de compréhension<sup>2</sup> ; devant chaque lecture, il va mobiliser et se créer des stratégies de lecture.

En effet, les diverses recherches admettent que les stratégies de compréhension de textes doivent découler des objectifs particuliers assignés à chaque lecture. On distingue de ce fait, diverses stratégies d'enseignement de lecture en classe des LE : lecture sélective, lecture intégrale, lecture silencieuse, écrémage, balayage,... il s'agit de stratégies actives sollicitant le lecteur à se construire du sens et non à le recevoir passivement.

Nous allons présenter les stratégies conçues pour la compréhension du texte en classe de FLE en les rapprochant à celle adoptées en Algérie.

### **1 - 1 - 1 - Les stratégies de lecture en classe du FLE**

Les chercheurs en psycholinguistique, en psychologie cognitive, en pédagogie...se sont intéressés à l'enseignement de la lecture en LE comme une activité à part entière ; ils ont réfléchi sur ce qu'ils nomment le processus de lecture telle une construction de l'information à partir des connaissances antérieures acquises par le sujet qui lit (lecteur) et non comme une réception d'informations. En revanche, les connaissances antérieures renvoient également aux indices spatio-temporels et aux connaissances du monde qu'un

---

<sup>1</sup> Sophie Moirand « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Ed, Hachette, 1982, Paris, pp. 157-158

<sup>2</sup> In, Collection dirigée par Christian Baylon, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1990, p.137

lecteur mobilise lors du processus de lecture en vue d'anticiper sur le sens<sup>1</sup>. A l'instar des processus d'écriture en LE, les chercheurs ont tenté de créer des processus de lecture en FLE inspirés de ceux pratiqués en LM dans la mesure où certaines compétences mises en œuvre lors de la lecture en LE sont déjà acquises par les apprenants en LM ; ainsi, faire appel aux processus mis en œuvre en LM pourrait faciliter la lecture en LE.

En effet, pour rendre compte de la complexité du processus de lecture en classe de LE, les chercheurs ont mis en place des pédagogies de lecture en LE à lesquelles l'apprenant fera appel en classe des LE ; diverses stratégies de lecture se sont forgées autour des objectifs de la lecture, on cite : lecture sélective, lecture intégrale, critique, rapide, écrémage, balayage<sup>2</sup>, etc. Cependant, la plupart des stratégies admettent que le processus de lecture devrait se baser sur le principe de prévision de sens tel que le confirme l'hypothèse de Goodman<sup>3</sup>. C'est-à-dire, le sens du texte commence à partir d'une étape de pré-lecture durant laquelle, l'apprenant prévoit ou anticipe sur le sens du texte et ce à travers un certain nombre d'indices ayant pour rôle de faciliter l'accès au sens à travers la lecture.

Nous déduisons que les stratégies de lecture en classe de FLE (LE) visent à pousser l'apprenant à devenir un lecteur actif qui ne devrait pas se contenter de lire le texte dans son intégralité mais, il traverse une stratégie de lecture durant laquelle, il intègre des techniques de prévision et de vérification de sens à travers des indices de décodage iconique, linguistique, formel, textuel, etc. . Alors, le lecteur devrait disposer d'un certain nombre d'indices de décodage typographique, syntaxique, formel afin d'intervenir plusieurs fois sur le texte pour accéder au sens<sup>4</sup>.

Ainsi, Sophie Moirand met en avant une stratégie de lecture basée sur le repérage d'indices.

### **Lecture en FLE : technique de repérage**

La compréhension du texte en classe de FLE selon Sophie Moirand s'appuie sur une technique de repérage d'un nombre d'indices susceptibles d'anticiper sur le sens du texte. Selon elle, la lecture sous-entend un repérage d'un nombre d'indices permettant à

---

<sup>1</sup> D. Gaonac'h, *Les théories d'apprentissage*, éd. Didier Hatier, Paris, 1991, p. 162

<sup>2</sup> D. Gaonac'h, *Les théories d'apprentissage*, éd. Didier Hatier, Paris, 1991, pp. 173-174

<sup>3</sup> Idem, p. 160

<sup>4</sup> Ibidem, p.162

l'apprenant d'acquérir certaines compétences linguistiques, textuelles, référentielles et situationnelles en vue de comprendre le sens d'un texte<sup>1</sup>.

En effet, elle distingue trois types d'indices à lesquels le lecteur fait appel pour comprendre et analyser le texte :

- Les indices formels : l'ensemble des données graphiques, grammaticales, syntaxiques,... rendant compte de la cohésion textuelle<sup>2</sup>.
- Les indices thématiques : ensemble des indices renvoyant au référent, thème du texte.
- Les indices énonciatifs : les marques qui renvoient à la situation de communication (Qui écrit ? Pour qui ? De quoi ?...)

Cette stratégie estime que les indices fournis par le texte permettent à l'apprenant d'anticiper sur le sens du texte en formulant des hypothèses de sens.

En conclusion, la stratégie de repérage d'indices suppose que l'apprenant doit être actif et survole l'aire du texte à la recherche d'un nombre d'indices ; elle ne consiste pas à découper le texte en questions mais plutôt à chercher une somme d'indices d'ordre formel, thématique et énonciatif. En revanche, nous pouvons reprocher aux stratégies de lecture en L.E. le fait qu'elles prétendent que l'apprenant devrait disposer de plusieurs indices d'anticipation de sens : il devrait être capable de formuler des hypothèses, et de mettre en œuvre une stratégie de lecture : écrémage, balayage, lecture silencieuse ou linéaire afin d'arriver à vérifier la compréhension du texte. Or, appliquer ces stratégies de lecture sur l'apprenant algérien en classe de FLE serait-il une illusion ? C'est-à-dire, l'apprenant qui souvent éprouve des difficultés à l'oral et en production écrite en FLE, serait-il en mesure de mettre en œuvre une stratégie de lecture parmi d'autres pour accéder au sens d'un texte ?

Enfin, nous effectuons une lecture des textes officiels au secondaire pour identifier la stratégie de lecture en FLE adoptée en Algérie.

---

<sup>1</sup> D. Gaonac'h, *Les théories d'apprentissage*, éd. Didier Hatier, Paris, 1991, pp. 157-158

<sup>2</sup> Sophie Moirand « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Ed, Hachette, 1982, Paris, p. 159

## 1 - 1 - 2 - La compréhension de l'écrit en FLE en Algérie

L'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe de FLE en Algérie selon l'approche en place (APC) a subi des modifications de fond ; ainsi, en analysant les questions qui accompagnent chaque texte dans les manuels du secondaire, on comprend qu'en classe de FLE, il ne s'agit plus de se poser la question sur le type de texte ni de demander à l'apprenant de connaître l'intégralité des mots. Toutefois, le programme de français de la terminale propose un inventaire de textes choisis pour initier l'apprenant à identifier la dominance discursive et la visée communicative des textes. En effet, une lecture du manuel du 3AS révèle que le processus de lecture en classe de FLE en Algérie se fait selon une stratégie dite « l'approche globale » ; le manuel montre que le processus de lecture traverse trois étapes. D'abord, une observation du cadre formel du texte ou le para-texte (l'image du texte) de la part de l'apprenant où il est question de prendre conscience de la nature du document afin de susciter la motivation (ou les connaissances antérieures de l'apprenant vis-à-vis du texte). En prenant conscience de quelques indices formels, iconiques ou graphiques, l'apprenant est amené ensuite à formuler des hypothèses de sens qu'il vérifiera enfin au cours de sa lecture qui est souvent accompagnée de tâches.

En somme, en classe de FLE en Algérie, un texte est analysé selon étapes suivantes<sup>1</sup> :

- Observation de l'image du texte : une étape de pré-lecture durant laquelle l'apprenant prend conscience de la forme du support (poème, article de presse, lettre, ...) il repère tous les éléments du para-texte puis, il formule des hypothèses de sens à partir de l'image du texte.
- Lecture silencieuse avec tâche : c'est une lecture de repérage dont le but est d'aborder le texte et répondre à la question posée souvent (champ lexical, marques de présence de l'auteur,...)
- Lecture analytique : où l'apprenant vérifie ses hypothèses au cours de sa lecture et en répondant aux questions posées dans le manuel ou par l'enseignant.

---

<sup>1</sup> Commission nationale des programmes, Les manuels du secondaire (1AS. 2AS. 3AS), ONPS

- Synthèse : souvent un résumé de la visée communicative du texte (oral ou écrit)<sup>1</sup>

La compréhension de l'écrit en FLE en Algérie traduit alors les principes de l'approche globale : il s'agit d'une stratégie d'enseignement de lecture en classe de LE, une synthèse de stratégies de lecture ; elle illustre et englobe plusieurs approches de texte<sup>2</sup>. Elle propose d'analyser les textes en classe sans commencer par la lecture intégrale du support : l'apprenant peut avoir une idée « globale » sur son contenu, en survolant l'aire du texte à la recherche d'indices iconiques, sémantiques, formels, ... d'où le nom d'approche globale. Elle s'appuie essentiellement sur trois opérations traduites par les manuels algériens : identification, hypothèses (anticipation), et vérification du sens. Ces opérations se réalisent suite aux interventions de l'apprenant sur le texte, il doit se construire un projet de lecture en intégrant ces étapes de lecture<sup>3</sup>.

Par ailleurs, comprendre un texte lors de l'épreuve de BAC selon la commission nationale des programmes<sup>4</sup> consiste en l'étude d'un texte long d'environ 300 à 400 mots ou d'un groupement de 2 ou 3 textes courts (150 à 200 mots), en relation avec les discours et les thèmes retenus dans le programme officiel. Ainsi :

Le candidat devra lire, analyser, interpréter et réagir face aux discours écrits pour :

- retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte,
- élaborer des significations,
- réagir face à un texte.
- analyser le texte et le relier avec ses acquis et ses connaissances antérieures

Cependant, les concepteurs de programmes précisent que les questions ne devront en aucun cas viser uniquement les niveaux taxonomiques les plus bas (à savoir connaissance, compréhension) mais surtout pousser l'apprenant à réagir face au texte lu en exprimant un jugement critique, ou en élaborant une synthèse voire un compte rendu du texte en question. Or, la compréhension de l'écrit est toujours suivie d'une expression écrite, souvent une production libre et une technique d'expression qui paraît comme une

---

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation nationale, *manuel de français de 3AS*, office national des publications scolaires.

<sup>2</sup> Collection dirigée par Christian Baylon, *La nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1990, pp.139-140

<sup>3</sup> Idem, p. 140

<sup>4</sup> [www.onec.dz](http://www.onec.dz), la nature de l'épreuve au BAC

extension du texte lu mettant en lumière la relation lecture-écriture. Toutefois, nous voulons savoir comment la compréhension de l'écrit en classe de FLE en Algérie pourrait-elle faciliter l'enseignement du compte rendu ? En effet, celui qui feuillette les manuels du FLE du secondaire voit clairement la prévalence accordée par les programmes au couple lecture et écriture : ils s'ambitionnent à installer un ensemble de techniques d'expressions qui se veulent comme une extension du texte.

En effet, l'importance dont jouit l'enseignement de l'écrit (lecture-écriture) en Algérie se traduit également par la fréquence de chaque activité durant la séquence pédagogique définie par les concepteurs de programme. Ainsi, d'un côté statistique, le programme de FLE de 3AS (filiales communes) consacre (5h) par séquence à l'activité de compréhension de l'écrit et de fonctionnement de la langue. Or, la production écrite bénéficie de 4h par séquence : une durée de laquelle on soustrait la séance du compte rendu du devoir<sup>1</sup> ! Quant à l'oral, les programmes lui réservent 2h par séquence. Il faut noter que les programmes prévoient approximativement une durée de modulation de la séquence qui est d'environ 3 semaines durant lesquelles les activités pédagogiques et les évaluations sont censées être achevées. (voir. Annexe programme du français de 3AS)

Or, nous constatons que ce partage semble injuste, en sachant que l'horaire consacré à la matière dans les classes scientifiques est minime : 3h par semaine par opposition aux classes des Langues Étrangères et Lettres qui bénéficient d'entre 4 à 5 h par semaine. Dans notre recherche, nous exerçons notre enquête auprès d'une classe de 3 AS Sciences ; admettons qu'une séquence est censée être achevée en 4 semaines : l'équivalent de 12h. Si, on accorde 5h à la compréhension de l'écrit avec le point de langue (grammaire, vocabulaire,...). Et, 4h à la production écrite + 2h à l'oral est la séquence est achevée ; or, on constate une absence des diverses formes d'évaluations. En outre, on remarque que les programmes ne consacrent pas un temps pour la remédiation des carences en production écrite car le temps (tel précisé dans les programmes) attribué à l'écrit ne dépasse pas (4h/ mois) sans compter le temps consacré aux devoirs surveillés et la correction des devoirs !

Toutefois, notre objectif n'est pas de compter le temps de modulation de la séquence mais de voir le temps accordé à l'expression écrite qui nous semble insuffisant

---

<sup>1</sup> Commission nationale des programmes, *Programme de français 3<sup>ème</sup> AS*, ONPS, p.2

car la production écrite en classe de FLE, tel que vu sous-entend trois étapes : la préparation à l'expression écrite ou l'étape de pré-écriture, la rédaction ou l'écriture et le compte rendu de celle-ci en classe ou remédiation. Or, le temps consacré à l'expression écrite serait insuffisant pour remédier aux carences des apprenants ni à leur permettre de s'évaluer. Par ailleurs, le programme de la 3AS Sciences s'étale sur trois projets qui recouvrent chacun sur trois séquences. En effet, nous comprenons que derrière cette durée, on vise surtout l'achèvement du programme avant la fin de l'année ou plutôt atteindre le seuil (ce phénomène récemment innové). Or, cette course vers l'achèvement du programme outre que l'insuffisance du temps prévu pour la production écrite par séquence (ni pour la matière) sont des facteurs qui empêcheraient l'acquisition de la production écrite.

Enfin, notons que le programme occulte la séance d'entraînement à l'écrit et du compte rendu de l'expression écrite en revanche, il s'ambitionne à proposer d'enseigner une batterie de techniques d'expressions, ce qui pourrait malheureusement empêcher et l'installation des diverses techniques et la remédiation de l'état d'échec.

## **I - 2 - Lire / écrire en FLE**

La lecture et l'écriture en classe de langues sont des activités de majeure importance. Or, la tradition des pratiques de classe fait que l'enseignement de la lecture précède souvent l'écriture : dans le manuel de 3AS en Algérie, l'expression écrite succède souvent la lecture. Cette dernière permettrait alors de préparer l'apprenant à écrire. Or, nous voulons chercher l'impact de la lecture en FLE sur l'enseignement de la production écrite en Algérie ?

Divers chercheurs ont mis le point sur l'interdépendance entre la lecture et l'écriture en classe des langues. Les travaux sur la corrélation entre le couple lecture-écriture révèlent tous que la lecture favorise, prépare, aide, influence, participe à l'enseignement de la production écrite en LE. Ainsi, pour Sylvie Plane, la lecture et l'écriture sont souvent comparées au recto et verso d'une même activité. Toutefois, cette comparaison rappelle la fameuse description saussurienne (du signe linguistique). En effet, la lecture et l'écriture possèdent des similitudes dans certains fonctionnements. D'abord, la

lecture et l'écriture s'inscrivent dans le cadre de la communication. Ensuite, elles mettent en jeu des processus d'interprétation et de construction de sens. En effet, Sylvie Plane précise que ces relations sont plutôt des relations d'interdépendance plus d'analogie car écrire comporte une part de la lecture<sup>1</sup>.

Dans la même perspective, Yves Reuter<sup>2</sup> met en relief l'interdépendance entre la lecture et l'écriture ; il met en avant l'hypothèse disant : lire aide à écrire, mais ce n'est pas le cas de tous les élèves. Or, il propose aux enseignants de choisir des textes qui suscitent la motivation des élèves à lire, c'est-à-dire, des discours s'inscrivant dans les centres d'intérêt de l'élève. Ainsi, la lecture ou l'analyse des textes aide à s'approprier des matériaux nécessaires pour écrire (thème, mots, articulateurs, type de discours, progression, techniques d'expression,...). En effet, pour apprendre à écrire en LE, Sophie Moirand<sup>3</sup> met l'accent sur l'impact de la lecture sur la production écrite en FLE et fait appel à une hypothèse importante : l'apprenant ne peut pas écrire en LE s'il n'a pas lu des textes en cette langue. Enseigner l'écrit passe dans ce cas par la lecture des textes en LE ; de ce fait, l'enseignant propose un ensemble de textes qui devraient constituer un véritable moment de rencontre de l'apprenant avec la LE à apprendre. Elle propose surtout de varier les textes, de préférence authentiques<sup>4</sup>. Toutefois, elle emploie le terme *genre* comme support d'apprentissage pour désigner les documents authentiques : tracts, articles de presse, nouvelle, roman, interview, dialogue, ... et types (narratif, argumentatif, informatif, explicatif, ...

En effet, diversifier la lecture des documents authentiques en classe de FLE permet à l'apprenant de s'approprier un modèle discursif<sup>5</sup> propre à la LE, car chaque texte répond à une situation discursive spécifique et distinctive. En d'autres termes, les composantes de la communication seront mobilisées à chaque lecture. Par conséquent, l'apprenant va faire connaissance de diverses situations de communication ; étant acquises, l'apprenant va

---

<sup>1</sup> Sylvie Plane, *écrire au collège*, Ed. Nathan, Paris, 1994, pp. 8-9

<sup>2</sup> Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Éd, ESF, Paris, 1996, pp. 155-157

<sup>3</sup> Sophie Moirand « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Ed, Hachette, 1982, Paris, p. 157

<sup>4</sup> Documents authentiques sont les documents qui ne sont pas conçus à un fins pédagogique. Ces documents sont proposés à l'apprenant dans un but communicatif, qu'il peut lui-même les rencontrer dans sa vie quotidienne : (magazines, émissions de radio de TV, etc.) Jean Pierre Robert « *Dictionnaire pratique du CECR* », Ed, Ophrys, 2010, p.23

<sup>5</sup> Un texte à dominante argumentative recouvre des marques comme (subjectivité, verbes de modalité, argumentation, avis, contre-argumentation, convaincre, agir sur le lecteur,...) qui diffèrent de celles d'un texte à dominante informative (procédés explicatifs, mots scientifiques, objectivité, objectivation,...)



pouvoir transposer les composantes de la communication dans sa production écrite. Il pourrait pour sa part, mobiliser des stratégies de lecture et de compréhension de texte.

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca parlent également de la combinaison de lecture-écriture dans l'acquisition de l'écrit, ainsi, le passage de la lecture vers l'écriture favorise le développement de la compétence de production écrite ; autrement dit, l'apprenant va intégrer des acquis de la compréhension de l'écrit dans sa production écrite. Bref, la plupart des chercheurs admettent que la lecture est une entrée dans l'écriture en LE. Or, la question qui saute aux esprits : comment les programmes algériens usent-ils de cet impact de la lecture sur l'écriture pour faciliter l'enseignement de l'expression écrite en FLE ?

Il est à noter qu'à l'intérieur des manuels du FLE au lycée, les textes s'organisent en fonction des types et genres de textes (ou type de discours) ; ce que les programmes appellent une entrée par objets d'étude. Il semble qu'à travers les types de texte on vise à préparer l'apprenant à la production écrite. Alors, nous cherchons à connaître quel est l'apport de la lecture des types et genres de textes à l'enseignement de la production écrite en FLE ?

### **Types de textes / production écrite en FLE**

Selon Yves Reuter, l'idée d'étudier les divers types et genres de texte en classe de FLE émane d'une influence psychopédagogique, de l'étude des habitudes communicatives de l'apprenant car dès son enfance \_ lorsqu'il communique avec son milieu social \_ l'apprenant informe, décrit, raconte, etc. Il a donc un fort besoin d'utiliser ces aspects de communication pour se manifester et agir dans un milieu social<sup>1</sup>. En revanche, dans son cursus de l'enseignement de FLE, l'apprenant doit connaître un prototype de texte qui pourrait traduire son besoin de communiquer avec autrui en FLE (oralement ou par écrit). Ce besoin communicatif peut se traduire en types de discours ; ainsi, le type argumentatif, type narratif, type informatif, type dialogué,... enseignés au lycée offrent à l'apprenant divers modèles de communication. Ces prototypes sont quasi présents dans toute communication et dont l'apprenant doit connaître les caractéristiques<sup>2</sup>. De ce fait, selon Yves Reuter, proposer à l'apprenant une situation d'écrit inspirée du milieu social dans

---

<sup>1</sup> Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Éd, ESF, Paris, 1996, p. 31

<sup>2</sup> Idem, p. 120

lequel il vit, conduit l'enseignant à susciter l'intérêt de l'apprenant et donc aiguïser sa motivation car il se sent impliquer dans l'acte d'écrire.

Cependant, les programmes en Algérie concourent à sensibiliser les apprenants qu'il n'existe pas un type isolé et pur ou un genre typiquement seul, il y a une intrusion et union entre les types et genres dans chaque texte ; mais c'est la dominance discursive qui définit un type ou genre donné.

D'un autre côté, Yves Reuter précise que l'étude des discours en FLE permet à l'apprenant de découvrir l'organisation communicationnelle et discursive à l'intérieur d'un texte ainsi que l'importance d'un type de texte<sup>1</sup> dans la prise de parole. En effet, l'analyse textuelle en classe de FLE au lycée en Algérie notamment en 3AS se focalise essentiellement sur la notion de l'énonciation et sur la dimension pragmatique du discours : l'interaction entre les interlocuteurs à l'intérieur d'une communication (Qui ? A qui ? Dans quelle intention ? Où ? Quand ?)

Par ailleurs, en didactique des langues, l'intérêt porté sur le discours, sert à organiser le contenu disciplinaire à l'intérieur des programmes. Ainsi, dans la perspective de l'APC, les projets didactiques qui sont un organigramme de programmes sont hiérarchisés selon la visée communicative du discours : argumenter pour manifester son esprit critique, pour réfuter ou persuader, mettre en scène un spectacle pour émouvoir<sup>2</sup>.

En résumé, l'entrée par ces prototypes discursifs (type, genre) pourrait guider le processus d'écriture de l'apprenant en le dotant des régularités et des constituants de discours relevant d'une situation de communication quotidienne. Alors, écrire en FLE en passant par la lecture pousse l'apprenant à se construire une production qui s'inscrit dans un modèle discursif obéissant à une situation de communication en relation avec son vécu<sup>3</sup>.

### **1 - 2 - 1 - techniques d'expressions au lycée : apport de la lecture**

Les programmes du FLE dans le secondaire en Algérie dénombrent diverses formes de productions écrites dont la plupart incarne clairement la corrélation lecture-écriture, ce sont des techniques d'expressions qui se veulent une extension du texte, car elles

---

<sup>1</sup> Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Éd, ESF, Paris, 1996, pp. 122-124

<sup>2</sup> Commission nationale des programmes, *livre de français 2AS*, office national des publications scolaires

<sup>3</sup> Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Éd, ESF, Paris, 1996, p. 122

s'appuient sur la lecture d'un texte. Le programme du FLE concoure à installer \_à côté de la production libre\_ un certain nombre de techniques d'expressions écrites telles la contraction, le résumé, le compte rendu, la synthèse de documents dont la lecture devrait exercer un sérieux impact. Toutefois, une technique d'expression paraît comme une forme d'une communication sociale écrite ou orale ; puisque, dans sa vie quotidienne, régulièrement et machinalement l'apprenant rapporte, résume, affronte, reformule,... des faits, des dires, des histoires de films, des événements. Alors, à travers l'enseignement des techniques d'expressions écrites, les programmes de FLE au lycée tendent à pousser l'apprenant à mettre en œuvre ses compétences langagières transversales d'ordre social : c'est-à-dire, il manifeste son besoin de communiquer en FLE sous forme de techniques d'expressions écrites régies par des normes en suivant un plan conventionnel.

Nous nous intéressons à l'enseignement des techniques d'expressions écrites au lycée surtout en classe de 3AS tout en nous focalisant sur le compte rendu en 3AS entre ce que disent les textes officiels et la réalité de classe. En effet, notre choix du compte rendu était d'abord, nourri d'une observation des épreuves de BAC issues de la réforme éducative : depuis la session 2008<sup>1</sup>, la technique du compte rendu figure dans les épreuves de BAC (à la place du résumé, largement demandé dans les anciens programmes sous le l'égide de la PPO) demandée au choix, à côté d'une production libre.

Dans le cadre de notre recherche, nous voulons stipuler l'égard porté par les nouveaux programmes à l'enseignement des techniques d'expression fondées sur la lecture tout en nous demandons comment la lecture pourrait-elle favoriser la rédaction du compte rendu ?

Or, au BAC, l'épreuve de français propose au candidat de choisir entre deux types de productions<sup>2</sup> : une production libre durant laquelle le candidat est appelé à rédiger un texte d'environ 300 mots (cf. annexe, Bac 2014) en relation avec la thématique du discours (texte) proposé. Et, une production qui prend appui du texte support, c'est souvent un prolongement de la lecture qui investira une technique d'expression (synthèse de documents, compte-rendu, résumé, prise de notes à partir d'une source écrite...) toutefois, on remarque qu'après 2008, l'accent est souvent mis sur le compte rendu.

---

<sup>1</sup> Information extraite des annales des épreuves de français au BAC de 2006 à 2014

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation nationale, annales de français 3AS toutes les filières, archives, ONPS, 2008

## 1 . Le résumé

Une des techniques d'expression enseignées au lycée basée sur la lecture, le résumé est une technique d'expression enseignée en IAS durant le premier projet ; chronologiquement parlant le résumé succède la technique de contraction. On comprend alors que les programmes visent à préparer l'apprenant à maîtriser la technique du résumé en partant de la condensation ou la technique de contraction. Contracter un texte c'est le dépouvoir des idées secondaires, des détails, exemples, figures de style. Il s'agit de garder les mots clés environ le 1/3 du texte ; toutefois, tout ajout personnel est banni<sup>1</sup>.

Or, résumer un texte c'est réduire et condenser son volume : en général ne garder que le ¼ environ 25% du format du texte, avec une marge de tolérance de 10%. Il est proche de la contraction sauf dans un résumer l'apprenant doit reformuler objectivement avec ses propres mots. Quoiqu'il soit court, le résumé recouvre un long travail de pré-écriture, écriture et réécriture. Il englobe plusieurs étapes reliant essentiellement entre les composantes (lire/comprendre) et (lire/écrire) ; il recouvre trois étapes essentielles :

- La lecture du texte : c'est la rencontre entre le texte et l'apprenant ; qu'elle soit globale ou fragmentée, la lecture du texte se fait souvent en classe lors de l'activité de la compréhension de l'écrit (qui s'étale souvent sur 2h), durant cette étape l'apprenant essaie de comprendre les idées du texte, de repérer le thème, de reconnaître les mots clés du texte. C'est-à-dire de se poser la question qui parle ? A qui ? Quoi ? Pourquoi ?

- Elaboration du plan du texte : étape durant laquelle l'apprenant définit les moments forts du texte, dans leur succession et les relations logiques qui régissent le texte (cause, conséquence, opposition,...). Toutefois, l'apprenant n'est pas contraint de suivre l'ordre du texte.

- La rédaction du résumé : l'apprenant doit contracter le texte objectivement avec ses propres mots en essayant de relier entre les idées avec des articulateurs logiques et chronologiques.

Bref, le résumé s'appuie essentiellement sur les principes de compréhension du texte de la contraction et de l'objectivité de l'apprenant vis-à-vis le texte lu.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation nationale, *guide de professeur IAS*, ONPS, p.45

## 2 . Synthèse de documents

Une technique d'expression qui réunit entre les techniques du compte rendu et du résumé en ce qui concerne la contraction et la reformulation objective. Elle s'appuie principalement sur la lecture et l'analyse non seulement d'un seul texte mais de plusieurs documents en même temps. C'est un exercice de confrontation de deux ou plusieurs textes afin de produire un nouveau texte unique. La comparaison (ou la confrontation) des textes (des documents authentiques) est une étape essentielle dans la rédaction de la synthèse durant laquelle l'apprenant doit lire de façon active les documents un par un, pour dégager le plan de chacun d'eux : les idées essentielles et les mots clés, les connecteurs,... . L'apprenant doit en tirer les convergences et les divergences. Enfin, la confrontation des documents donne lieu à un texte organisé : l'équivalent du 1/3 de la longueur d'ensemble<sup>1</sup>. La synthèse comporte trois étapes :

- Une introduction : une présentation des documents (en signalant leur origine, leur nature, leurs auteurs, le thème)
- Un développement : le résumé et la reformulation des parties de convergence et de divergence d'une manière objective. Il obéit aussi à la cohésion interne
- Une conclusion : concise et objective, c'est le résumé des principales idées issues des documents synthétisés et non une appréciation personnelle.

En résumé, la technique de la synthèse de documents recouvre sur des lois de contraction et de reformulation objective selon une longueur précise. Elle comporte une introduction, un développement et une conclusion contrairement au compte rendu.

Cette présentation de la technique dans les manuels de 3AS en Algérie s'apparente à la définition donnée par Dayez<sup>2</sup> sur l'enseignement de la technique de synthèse de documents dans les épreuves de DALF et DELF selon lequel :

« La synthèse porte sur un ensemble de documents de natures, formats et origines variables. Elle nécessite donc la mise en relation et la comparaison du contenu des documents en fonction du thème commun ; le classement des données retenues et leur organisation dans un texte unique ; l'élaboration d'un plan personnel, qui souligne les

---

<sup>1</sup> Commission nationale du programme, *Le document d'accompagnement 3AS*, ONPS, pp. 20-23

<sup>2</sup> Dayez, Yves, 2003. *Guide des sujets du Delf et du Dalf – Connaître, concevoir, évaluer*. Paris : Didier. Collection « Commission nationale du DELF et du DALF », pp. 165-166

relations liant les différents textes ; une très brève introduction (présentation du thème et de la problématique, nature du dossier), et une très brève conclusion objective (centrée sur le contenu du dossier). Par ailleurs, la mention de la source [...] est acceptée et même souvent nécessaire lorsqu'il s'agit de comparer des points de vue ou des informations.»

### **1 - 2 - 2 - L'enseignement du compte rendu en Algérie**

La technique du compte rendu est le noyau de notre recherche, (avec ses deux types objectif et critique) est intégrée dans les programmes du secondaire suite à la réforme des manuels ; à l'épreuve de BAC, le compte rendu vient remplacer le résumé, souvent demandé dans les anciens programmes sous l'approche qui était en place la PPO. En effet, à partir de la 2AS, les programmes s'ambitionnent à initier l'apprenant à la maîtrise de la technique du compte rendu en vue d'augmenter les possibilités de réussite à l'expression écrite au BAC, puisque dès la session 2008, cette technique a permuté le résumé et demeure omniprésente lors des épreuves de BAC. En revanche, une observation du manuel du 2AS (qui est l'outil pédagogique de l'apprenant) révèle que ce dernier n'affiche pas un entraînement ou du moins une présentation de la technique contrairement au manuel de 3AS, qui consacre une partie du livre à la présentation et l'explication du compte rendu surtout « critique<sup>1</sup> ». Or, afin de cerner la technique du compte rendu, nous avons choisi de commencer par une définition extraite du guide des sujets destiné aux formateurs du DALF et DELF ; signée par d'Yves Dayez où il présente la technique comme suit :

« Le compte-rendu est un exercice de contraction de texte, assorti d'une consigne de longueur impérative, habituellement donnée en nombre de mots (avec une marge de tolérance de plus ou moins 10%). Il doit donner lieu à un nouveau texte, cohérent, articulé et entièrement compréhensible pour un lecteur qui ne dispose pas du texte source. Il comporte deux autres règles essentielles : - l'objectivité vis-à-vis du document à condenser : pas de jugement ni de commentaire personnels ; pas d'apport d'informations ou d'idées extérieures ; pas d'introduction ni de conclusion autres que celles éventuellement tirées du texte source [...] ; - la reformulation : le texte produit par le candidat doit être rédigé avec ses propres mots, sans reprise directe du texte source, à l'exception des mots-clefs. A la

---

<sup>1</sup> Le compte rendu critique est prévu uniquement pour les classes de Lettres et Langues

différence du résumé, le compte-rendu - autorise tout plan différent du texte initial qui n'en trahisse pas le contenu essentiel (on n'est donc pas tenu de respecter l'ordre et l'articulation exacts du texte source) [...]. » (Dayez 2003, p. 151).

A travers cette définition, nous essayons de traduire l'enseignement de la technique du compte rendu dans les centres de formation de DELF et DALF, sachant que ces derniers visent à assurer à l'étudiant un perfectionnement linguistique en français. Contrairement à l'enseignement du FLE en Algérie qui vise à pourvoir l'apprenant d'un outil de communication permettant entre autres, l'accès à une documentation ou à communiquer avec l'Autre dans une situation réelle. Nous voulons comparer l'enseignement du compte rendu dans ces centres de formation approfondie avec les programmes algériens.

L'auteur de la définition, (un concepteur de guides de formation au DELF et DALF), érige clairement le plan de la technique du compte rendu. Il précise qu'il s'agit avant tout d'un exercice de contraction mais surtout de reformulation d'un texte permettant à l'apprenant de donner lieu à un nouveau texte à partir du texte source. Jusque-là on peut dire que le compte rendu se rapproche de la contraction, du résumé, de la synthèse et du commentaire. Ainsi, les programmes<sup>1</sup> de FLE, en Algérie quant à eux définissent le compte rendu par rapport au résumé : rendre compte d'un texte, d'un événement, d'une expérience, etc. c'est résumer les faits en insistant sur les moments significatifs du texte en essayant de garder environ le 1/3 de son volume (que les mots clés). Un compte rendu doit mettre en relief l'idée principale et les idées secondaires où l'apprenant doit véhiculer la pensée de l'auteur à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier, sans suivre l'ordre du texte à l'inverse du résumé.

Toutefois, il semble que ce rapprochement établi (entre compte rendu et résumé) par les programmes veut faciliter l'enseignement du compte rendu, dans la mesure où le résumé est une technique qui est enseignée en 1<sup>AS</sup>, c'est-à-dire avant le compte rendu et considérée acquise, donc, elle facilite l'enseignement du compte rendu. On suppose alors que l'apprenant en ait une maîtrise suffisante lui permettant d'apprendre le compte rendu à partir du résumé. En effet, certes les deux techniques reposent sur des lois similaires, mais chacune englobe des spécificités ne reste que le volume.

Par ailleurs, Dayez met en évidence deux principes distincts du compte rendu ; d'une part, **l'objectivité** de l'apprenant (ou scripteur) vis-à-vis du texte : il est censé rester

---

<sup>1</sup> Commission nationale des programmes, *Livre de français 3<sup>ème</sup> AS filières communes*, ONPS, pp. 122-126

fidèle au document et respecter le texte source ; c'est-à-dire, il ne doit ni ajouter ni ôter du contenu du texte tout comme dans un résumé. Néanmoins, l'apprenant n'est pas contraint de respecter l'ordre linéaire du texte contrairement au résumé. D'une autre part, et surtout le compte rendu repose sur un principe pertinent : **la reformulation**, l'apprenant doit rapporter objectivement les propos de l'auteur (à la troisième personne du singulier). Toutefois, afin de maîtriser la reformulation, le manuel devrait d'abord prévoir des exercices initiant l'apprenant à rendre compte du texte avec ses propres mots. Ainsi, utiliser des synonymes, mots génériques, mots de liaison, discours rapporté, la subordonnée relative, etc. activités intégrées dans une séance d'entraînement à l'écrit pourraient aider l'apprenant à acquérir la technique du compte rendu.

Or, nous remarquons que le manuel de 2AS<sup>1</sup> ne recouvre sur aucun exercice de reformulation consacré à l'entraînement de la technique, c'est surtout résumez, réduisez, remplacez par mot générique ou par un sigle qui sont proposés pour apprendre à résumer ou à contracter ; on ne trouve pas un exercice consacré au compte rendu qui cependant se distingue du résumé et de la contraction. Le manuel de 3AS quant à lui utilise la notion de « la reformulation », mais elle est présentée dans le sens de résumer. En revanche, lors de l'évaluation de la technique, nous constatons souvent que les erreurs rencontrées par les apprenants seraient dues à une carence à reformuler les idées du texte. (Voir annexe)

Bref, la technique du compte rendu résulte alors de trois exercices essentiels : la condensation, l'objectivité et la reformulation. Trois impératifs à installer progressivement chez l'apprenant, pour maîtriser le compte rendu. Nous admettons que l'enseignement de la technique du compte rendu doit viser au préalable ces trois pôles interdépendants afin de permettre à l'apprenant un apprentissage progressif et/ou graduel espéré par les nouveaux programmes. Suite à cette présentation, nous arrivons à formuler l'hypothèse suivante : pour réussir le compte rendu, l'apprenant devrait d'abord apprendre à reformuler.

En comparant la définition précédemment citée à celle donnée par les programmes algériens, nous avons remarqué des contradictions quant à la forme du compte rendu :

Le principe de fidélité de l'apprenant, selon lequel, il est demandé à l'apprenant de reformuler en utilisant ses propres mots tout en évitant d'ajouter ou ôter des mots. C'est-à-dire, tout recours à une introduction et une conclusion autres que celles données par

---

<sup>1</sup> On cite le manuel de la 2AS car le compte rendu objectif est institué dès la 2<sup>ème</sup> année.



l'auteur est totalement refusé. Par contre, les programmes en Algérie ainsi que le manuel de la 3AS proposent à l'apprenant une boîte à outils constituée d'une explication du plan qu'ils nomment « une approche méthodologique du compte rendu ». Selon laquelle, un compte rendu se compose de trois étapes : introduction, développement et relativement une conclusion (voir annexe livre de 3AS, pp. 122- 126). Ou plutôt un résumé avec une introduction et conclusion proposées à l'apprenant sur le type du texte, la visée communicative, etc.

- Introduction : ou l'accroche dont le rôle est d'attirer l'attention du lecteur, contient les éléments formels du texte, le nom de l'auteur, son statut (journaliste, scientifique, historien,...), le type et genre du texte, le ton de l'auteur et la visée communicative du texte.
- Développement : le résumé du texte en insistant sur les idées essentielles, le style de l'auteur, les marques de subjectivité,...
- Conclusion : résume la principale information donnée par l'auteur<sup>1</sup>

Cependant, on déduit que le compte rendu adopté par les programmes algériens diffère de celui enseigné dans la formation du DELF et DALF.

A travers cette opposition, nous voulons établir un diagnostic de l'enseignement de la technique en classe tout en partant de sa prise en charge au sein du programme. Or, nos premiers constats de classe révèlent que les apprenants rencontrent des difficultés en matière du compte rendu, toutefois, nous voulons éviter de nous contenter d'établir un listage d'erreurs (étude contrastive) rencontrées par l'apprenant. Nous choisissons alors de revenir au sommet de la pyramide « programmes » en nous interrogeons comment les programmes envisagent-ils l'enseignement de la technique du compte rendu ? Préparent-ils vraiment l'apprenant à rendre compte d'un texte lu en classe en utilisant des outils nécessaires selon une pédagogie progressive ? Nous voulons toutefois relier l'enseignement de cette technique aux objectifs de l'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie.

Ainsi, tel que vu précédemment (cf. Production écrite en Algérie : enjeux et états des lieux), les programmes du FLE visent à installer (durant l'année) des compétences

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Education Nationale, *Livre de français 3<sup>ème</sup> AS filières communes*, ONPS, pp. 122-126

langagières selon un principe d'une pédagogie qu'ils nomment « spiralaire » ou plutôt progressive. C'est-à-dire, pousser l'apprenant à acquérir une compétence langagière progressivement allant du simple au compliqué en faisant appel à ses acquis selon une taxonomie. C'est ce principe de progressivité de l'enseignement que nous essayons de stipuler. Ainsi, à travers la comparaison que nous faisons, il nous semble alors qu'en négligeant l'enseignement de la reformulation, les programmes du FLE occultent un versant de la progressivité de l'enseignement. Cette progressivité dont vantent les textes officiels doit concourir à entraîner l'apprenant sur la technique d'expression en passant des exercices du simple au compliqué.

Par ailleurs, le programme de la 3A.S reconnaît deux types de compte rendu, le compte rendu objectif (pour toutes les filières) et le compte rendu critique prévu essentiellement pour les classes de Lettres et Langues.

### **Compte rendu objectif Vs compte rendu critique**

D'abord, il faut noter que le compte rendu objectif est instauré dès la 2AS alors que le compte rendu critique n'est enseigné qu'en 3AS.

Le compte rendu est « objectif » lorsqu'il s'agit de rapporter les faits fidèlement. Or, dans un compte rendu « critique » ou le commentaire, le scripteur ajoute une dimension de commentaire en insistant sur la relation d'interdépendance entre les faits<sup>1</sup>. C'est-à-dire, le compte rendu critique inclut les mêmes composantes du compte rendu objectif en outre, l'apprenant manifeste son opinion vis-à-vis du texte, il intègre son accord ou son désaccord à l'égard de l'intention communicative ou des idées du texte. L'apprenant ne se contente pas de condenser et de reformuler objectivement le contenu du texte, mais il juge le thème. Toutefois, le manuel de 3AS précise que l'apprenant doit distinguer entre le commentaire et le jugement de valeur, qui porte sur la qualité du discours (tels j'ai aimé, je n'ai pas aimé) qui ne s'appuie sur aucune argumentation. Cependant, le commentaire c'est la réaction et l'opinion du destinataire vis-à-vis du texte ; il doit exprimer son commentaire de façon personnelle et étayée à l'aide d'une

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *guide d'accompagnement de programme de 3 AS*, ONPS, pp. 23-24

argumentation solide afin de convaincre l'interlocuteur. En effet, le jugement critique c'est la dimension pertinente et distinctive entre les deux techniques (objectif et critique).

Par ailleurs, cette appréciation est présentée dans le manuel selon deux angles ou aspects : d'un côté, l'apprenant doit opérer une « critique interne » du texte, d'un autre côté une « critique externe<sup>1</sup> » ! Afin d'explicitier les deux notions clés caractérisant le compte rendu critique, le manuel offre une définition floue, ambiguë, voire énigmatique qu'elle surestime le niveau des apprenants. Ainsi, dans une critique externe, l'apprenant doit relier les idées du texte à la réalité plus vaste, c'est-à-dire, l'idéologie véhiculée par le texte : l'intention de l'auteur, relation du texte avec le contexte historique. Mais, dans une critique interne, il juge la pertinence des propos et la logique du texte. On remarque en revanche, d'après cette présentation que le programme s'arrête aux niveaux des connaissances déclaratives des faits, en d'autres termes, il déclare ou présente la compétence à acquérir (commenter) mais, il ne propose pas des conditions de faisabilité ou de réalisation de la dimension commentative de la part des apprenants en prévoyant des exercices réels.

Nous déduisons par là que le manuel de 3AS présente la technique du compte rendu (avec ses deux types objectif et critique) d'une manière théorique abstraite et ambiguë, il néglige toutefois d'envisager des exercices d'application \_ selon une taxonomie allant du simple au compliqué \_ qui pourraient faciliter l'entraînement sur la technique. Par conséquent, cette prise en charge *précaire* de la technique dans les programmes du 2AS et 3AS semble créer chez les apprenants un handicap d'acquisition et ne facilite pas malheureusement l'acquisition.

Quant à la forme, le programme de la 3AS précise que le plan du compte rendu critique, est aussi constitué de trois étapes<sup>2</sup> :

- d'une introduction : une présentation du texte, le nom de l'auteur, le titre, la biographie de l'auteur, l'idée principale du texte
- d'un résumé ou le développement : l'apprenant reformule les idées du texte avec son propre style en employant les articulateurs logiques et chronologiques qui assurent une cohésion à la rédaction

---

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Manuel scolaire de la 3 A. S filières communes*, ONPS, pp.122-126

<sup>2</sup> Commission nationale des programmes, *Document d'accompagnement de programme de 3AS*, pp. 22-25

- d'une conclusion contenant une critique personnelle du scripteur sur le fond et les idées du texte. L'apprenant peut enrichir son texte à l'aide des exemples pour alimenter son appréciation. Il doit se poser des questions sur le type de texte, quel en est le thème ?

On remarque que le programme utilise souvent le concept de «reformulation» alors qu'il n'offre pas à l'apprenant des modalités de reformulation envisagées pour la rédaction du compte rendu, toutefois, la reformulation est surtout présentée dans le sens d'une condensation ou d'un résumé.

Enfin, nous déduisons après coup, que les programmes du FLE au lycée insistent d'un côté sur l'enseignement du compte rendu (objectif et critique), car, il accapare les épreuves de BAC depuis 2008 ; d'un autre côté, ils occultent de concevoir une préparation sérieuse de l'apprenant par le biais des exercices qui pourraient aider l'apprenant à maîtriser la technique. En d'autres termes, l'égard porté à la technique par les textes officiels reste qu'une intention « sur papier » car les manuels (de 2AS, 3AS) ne prévoient pas de sérieux exercices d'entraînement.

### **De la lecture vers le compte rendu**

Il faut savoir que pour rendre compte d'un texte, l'apprenant doit passer par l'étape de la compréhension du texte : déterminer sa structure, se poser des questions sur le type de texte, son thème, sur quoi insiste l'auteur ? Donc, la question de compréhension paraît cruciale, c'est une étape déterminante qui précède la rédaction du compte rendu. En effet, on peut dire que la compréhension et la reformulation du texte sont des « clauses mutuelles » qui aident l'apprenant à réussir le compte rendu. Parler de la compréhension du texte donne à l'esprit la question suivante : à quel point la compréhension du texte pourrait épargner l'échec lors de la rédaction du compte rendu ?

Cette question met en évidence la corrélation entre la lecture et l'écriture dans ses deux aspects : lire-comprendre et lire-écrire que nous avons soulevée au sommet du chapitre ; elle révèle également que la lecture ou la séance de la compréhension de l'écrit en classe de FLE constitue une étape de préparation à la rédaction. Toutefois, il semble que les textes proposés dans les manuels de 3AS sont souvent longs et ne suscitent pas la motivation de l'apprenant : ainsi, lors de l'épreuve de BAC, l'apprenant est souvent invité

à rendre compte d'un texte historique (politique), d'un débat ou d'une controverse ou d'un appel (exhortation). En d'autres termes, le choix de support pourrait constituer une impasse pour l'apprenant : la connaissance du thème du référent, car souvent les écrivains sont méconnus de la part des apprenants. C'est-à-dire, comprendre un texte, et connaître les conditions de son écriture semble être une étape cruciale permettant à l'apprenant de passer de la lecture vers l'écriture. Car, lors de la compréhension de l'écrit en classe de FLE que s'opère le grand travail d'analyse, de repérage d'indices de compréhension qui permettent à l'apprenant par la suite d'établir un plan de texte qui inclut les grands moments du discours.

En définitive, nous pouvons dire qu'à travers la somme des techniques d'expressions visées dans le cycle secondaire, on aperçoit indéniablement que les programmes promeuvent la relation lecture-écriture dans l'enseignement de l'expression écrite : la lecture en classe de FLE en Algérie est prise en tant qu'une activité assise aidant l'apprenant à affronter la production écrite. Toutefois, le passage de la lecture vers l'écriture est décisif, il s'opère souvent lors de la séance de la compréhension de l'écrit qui n'est plus une réception du sens par le biais du décodage et encodage du texte. Mais, elle est désormais une préparation de l'apprenant à prendre conscience des indices formels, textuels, référentiels,... significatifs constituant les types de discours. Ainsi, la lecture selon les types de discours pourvoit l'apprenant d'un prototype discursif qu'il pourra utiliser lors de sa production écrite en FLE. De ce fait, la lecture sera un véritable appui à la production écrite.

En revanche, quant à l'enseignement du compte rendu tel un spécimen de l'impact de la lecture sur la production écrite en FLE en Algérie, une lecture des manuels dévoile que malgré l'importance dont elle est parée, cette technique manque d'une pertinente concrétisation dans les manuels de 2AS et 3AS car ces derniers occultent inopportunément des exercices d'entraînement sur la technique allant du simple ou compliqué afin de construire un enseignement progressif, ce qui remet en question l'objectif d'une stratégie progressive.

## Synthèse

Nous nous sommes intéressé durant ce chapitre à l'enseignement de la production écrite dans les programmes du FLE en Algérie comme étant un résultat de la lecture ; nous avons mis en relief la relation lecture-écriture en FLE en Algérie dans l'enseignement du compte rendu en classe de 3AS. En effet, cette relation de complémentarité ou d'interdépendance entre lecture-écriture nous rappelle la fameuse hypothèse de Sophie Moirand<sup>1</sup> énonçant que l'apprenant ne peut pas écrire en FLE s'il n'a pas lu des textes en cette langue. Nous avons remarqué à coup sûr à travers l'enseignement des diverses formes et techniques d'expressions écrites au lycée que la compréhension de l'écrit en classe de FLE en Algérie jouit d'une grande importance et semble devenir une étape définitive dans la préparation de la production écrite en FLE. Par ailleurs, les incessantes stratégies conçues pour la lecture ont rénové l'acte de lire en classe de LE, elles admettent qu'un texte n'est plus une source d'informations « inertes », il s'agit surtout d'un processus actif de construction de sens. Ainsi, l'analyse textuelle en classe de FLE en Algérie s'apparente comme une synthèse de stratégies dont l'objectif primordial est de pousser l'apprenant d'être sensible à une somme d'indices iconiques, formels, graphiques lui permettant d'anticiper sur le sens du texte en formulant des hypothèses de sens. Il devrait ensuite vérifier ces hypothèses au fur et à mesure de sa lecture ; il devient alors actif et se construit par lui-même le sens du texte.

Nous avons alors révélé que la compréhension de l'écrit basée sur l'analyse textuelle en classe de FLE en Algérie constitue une entrée à la production écrite, car elle permet de pourvoir l'apprenant d'un modèle discursif en FLE. Or, dans le cadre de l'enseignement des techniques d'expressions écrites en classe de 3AS, le compte rendu y constitue une technique parée d'une très grande estime et dans les programmes et par les apprenants vu les fortes possibilités de son apparition lors des épreuves de BAC depuis 2008. Certes, la technique requiert de l'apprenant une compréhension du texte donné, mais, elle nécessite surtout des compétences de condensation ou de contraction et de reformulation. Toutefois, à travers, la présentation de l'enseignement de la technique du compte rendu dans les programmes, nous nous rendons compte que les manuels (2AS,

---

<sup>1</sup> Sophie Moirand « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Ed, Hachette, 1982, Paris, p. 157

3AS) ne suggèrent pas des activités réelles d'entraînement sur la technique allant du simple au compliqué dont le but devrait permettre à l'apprenant une acquisition progressive de la technique. En revanche, le manuel propose plutôt à l'apprenant une « approche méthodologique » c'est un modèle à imiter et à apprendre. A travers le canevas suggéré par le manuel 3AS, il semble que les programmes visent à créer chez l'apprenant un automatisme rédactionnel ; il s'agit d'intérioriser le plan par tous les élèves. Ainsi, lors de la correction de l'épreuve du BAC, nous nous trouvons face à une technique de compte rendu presque identique dans la plupart des copies !

Notons que l'égard dont jouit la production écrite au lycée justifie le pourcentage relativement élevé de la note globale attribuée à l'expression écrite lors de l'épreuve de BAC. Ainsi, dans les classes scientifiques\_ sur lesquelles nous exerçons notre enquête\_ la production écrite bénéficie de 6/20 ce qui constitue environ 30% de note globale de l'épreuve de français. Or, on admet souvent que la production écrite constitue souvent le maillant faible de la note de français<sup>1</sup> : car arrivé au terme du cycle secondaire l'apprenant hériterait souvent un handicap dans la compétence de production écrite. Il s'agit ici d'une véritable antinomie, puisque face à ce grand égard accordé à la technique du compte rendu, le manuel de 3AS offre un précaire entraînement sur la technique. Nous résumons que le compte rendu est une technique ornée d'importance dans les épreuves de BAC et appuyée souvent par une motivation de la part des apprenants. Elle traduit en effet l'union entre la lecture et l'écriture en classe de FLE ; mais, souvent les apprenants ont encore des difficultés à réussir la rédaction du compte rendu. En effet, nous allons vérifier cette motivation lors de notre enquête. Toutefois, nous nous interrogeons pourquoi les apprenants ont-ils des carences à rédiger le compte rendu malgré l'égard dont il est sujet ? Nous comptons répondre à cette problématique à travers des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants durant notre enquête.

---

<sup>1</sup> La majorité des recherches (mémoires de magister entre autres) faites sur l'écrit au lycée montre que la production écrite est sujet d'un refus. (Voir bibliographie)

# **Chapitre II : Le compte rendu entre défis et difficultés**



Au cours de notre recherche, nous avons mis la lumière sur l'enseignement de la production écrite en classe de FLE en Algérie ; nous avons démontré que la production écrite jouit d'une grande importance à côté de la compréhension de l'écrit dans les programmes en Algérie dans les trois cycles (primaire, moyen, lycée). Ainsi, la technique du compte rendu en classe de 3AS jouit également d'un égard à la fois par les programmes, les enseignants voire les apprenants vu les possibilités de son apparition lors des épreuves de BAC depuis la session 2008 (la première session des nouveaux programmes depuis la réforme). Or, il semble que cette mise de relief de l'expression écrite d'une manière générale et particulièrement le compte rendu n'a pas épargné les difficultés rencontrées souvent par les apprenants. Nous nous interrogeons pourquoi les apprenants rencontrent-ils encore des problèmes en production écrite malgré les efforts engagés par la réforme ?

En vue de répondre à la problématique et démontrer ou infirmer nos hypothèses formulées au début du travail, nous avons opté pour la méthode expérimentale. Nous avons mené une enquête d'abord, auprès des enseignants du cycle secondaire de la wilaya de Batna. Ensuite, à l'intérieur de classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire filière Sciences Expérimentales du lycée d'Arris dans la wilaya de Batna ; en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la technique du compte rendu en classe de 3AS en FLE en Algérie entre les efforts fournis par les programmes du FLE et les handicaps rencontrés souvent par les apprenants en matière de production écrite en classe et lors des examens.

### **Objectifs assignés à l'enquête**

Nous espérons à travers notre enquête enlever toute ambiguïté concernant les difficultés rencontrées par l'apprenant lors de la rédaction du compte rendu ainsi que les tentatives de remédiation adoptées par les enseignants afin de faciliter le passage de la lecture vers l'écriture en classe de FLE.

Il nous paraît suite aux constats de classe que la difficulté des apprenants en compte rendu vient surtout d'une difficulté de compréhension et de reformulation.

## **I - Protocole d'enquête**

Nous avons mené notre expérimentation sur terrain par le biais de deux enquêtes distinctes mais complémentaires ; le choix de ces outils méthodologiques dépend des hypothèses et des objectifs assignés à notre recherche. Notre enquête porte sur l'enseignement de la technique du compte rendu en classe de 3AS entre défi, difficulté et motivation. Ainsi, par souci d'exhaustivité, nous avons élaboré **deux questionnaires** particulièrement conçus autour de la production écrite en FLE en Algérie. Le premier questionnaire est destiné aux enseignants pour localiser les efforts fournis par le programme de FLE, conjoints aux contributions des enseignants afin d'installer la technique face aux erreurs des apprenants en matière du compte rendu. Le second questionnaire est conçu pour envisager la position des apprenants vis-à-vis de la technique du compte rendu ainsi qu'aux problèmes souvent rencontrés lors du passage de la lecture vers l'écriture.

Par la suite, nous affrontons les résultats escomptés des deux questionnaires pour les comparer à **un corpus** collecté auparavant auprès de classes de 3AS afin d'illustrer les deux attitudes combinées (enseignants - apprenants). En somme, notre enquête est menée au moyen de **deux questionnaires** et d'**un corpus** à travers lesquels nous voulons démontrer ou démentir notre hypothèse énoncée au cours de notre recherche :

Les carences des apprenants en matière du compte rendu sont dues à des problèmes de compréhension, mais l'absence d'un entraînement réel sur la technique dans les programmes de 3AS et 2AS reste un véritable handicap devant l'enseignement de la technique.

### **I - 1 - Les questionnaires**

Nous choisissons de présenter parallèlement les deux questionnaires : à l'intention des enseignants et celui adressé aux apprenants car au départ, ils répondent aux mêmes objectifs et concourent à statuer les carences des apprenants en matière de compte rendu. En effet, les questions sont conçues de manière à solliciter les efforts et/ou les attitudes conjointes des enseignants et apprenants vis-à-vis de l'installation de la technique du

compte rendu en classe de 3AS. Les réponses des enseignants et des apprenants que nous analyserons constitueront des indices de vérification de l'hypothèse quant aux difficultés qui entourent l'acquisition de la compétence du compte rendu en FLE.

Toutefois, afin d'étayer notre objectif de recherche, nous avons distribué notre questionnaire d'abord sur (80) professeurs de la wilaya de Batna ; la circonscription dont il est question englobe la région sud de la wilaya de Batna : des zones principalement rurales et de petits villages dont « le tamazight » ou le « Chaoui » est presque la principale langue parlée. Nous avons profité l'occasion d'une journée pédagogique organisée par l'inspecteur de l'éducation. Nous voulons obtenir un maximum de vérifications sur la situation de l'enseignement de la technique du compte rendu en essayant de solliciter l'avis des enseignants (PES) (hommes de terrain) afin de mieux concrétiser les handicaps rencontrés par les apprenants de 3AS (les futurs bacheliers) ; puisqu'il nous semble qu'ils sont les mieux placés pour offrir des témoignages. Ensuite, nous avons présenté le second questionnaire à deux classes de 3AS, filière sciences expérimentales dont le nombre est (35 élèves) dans chacune au lycée dans lequel nous exerçons notre travail.

Notons que notre expérimentation coïncide avec les devoirs du dernier trimestre, les enseignants s'acharnent à parachever les programmes après une longue grève. Donc, notre questionnaire ne semble pas être propice à admettre, c'est la raison pour laquelle sur **80** questionnaires d'enseignants ,nous avons pu récupérer **60**. Et, sur **70** élèves, **56** ont répondu à tout le questionnaire.

Le questionnaire conçu à l'intention des enseignants, dresse un profil de l'enseignant pour voir les attitudes des enseignants jeunes et moins jeunes, licenciés, ayant faits des études supérieures ou non vis-à-vis de la technique (cf. annexe). Il est composé de onze (**11**) items dont (**7**) recouvrent des questions fermées (mode QCM) et (**4**) questions ouvertes. Quant à celui adressé aux apprenants repose sur (**7**) items formés de QCM afin de les aider à répondre. Les deux questionnaires se rapportent essentiellement à l'enseignement/apprentissage de la technique du compte rendu en classe de 3AS, ainsi qu'aux difficultés rencontrées souvent par l'apprenant lors du passage de la lecture vers l'écriture.

D'abord, les questions (**1**) et (**2**) des apprenants se présentent comme une introduction ; nous avons choisi de commencer le questionnaire avec une appréciation de

l'apprenant de son propre niveau en FLE ; la deuxième question concerne l'activité préférée par l'apprenant en classe de FLE, ils devraient choisir entre l'oral ou l'écrit. La réponse pourrait vérifier l'importance accordée par les programmes du FLE à l'une ou l'autre des compétences, car, les apprenants sont souvent influencés par les pratiques de classe. En revanche, ce n'est qu'à partir de l'item (3) que le questionnaire s'oriente vers la technique du compte rendu et se rapproche des questions des enseignants. Ainsi, les questions sont classées graduellement en partant de l'enseignement à l'évaluation puis la remédiation en passant par les erreurs souvent rencontrées par les apprenants lors de la rédaction du compte rendu.

L'item n° (1) et item n° (3) présentés respectivement dans le questionnaire des enseignants puis celui des apprenants les interrogent sur la technique d'expression choisie souvent par les apprenants et constatée par les enseignants lors des examens et particulièrement lors de la correction de l'épreuve de BAC, car c'est dans les centres de correction où s'accumulent des copies d'apprenants venant d'un grand nombre d'établissements du pays ce qui permet toutefois d'offrir un constat plus ou moins global.

Les items n° (2) (4) invitent respectivement les enseignants et les apprenants à trouver une justification à ce choix ou penchant envers telle ou telle technique. Toutefois, l'item n° (3) adressé aux enseignants s'intéresse à la technique mise en valeur par les pratiques de classe, l'item n°(4) demande aux enseignants de justifier cette mise en relief d'une technique sur une autre.

Les items n°(5) (5) se penchent sur les stratégies d'enseignement/apprentissage de la technique, c'est-à-dire, les attitudes adoptées des uns et des autres afin d'installer et d'acquérir le compte rendu.

Les items n°(6) (6) visent à identifier les difficultés souvent rencontrées par les apprenants.

L'item n°(7) s'intéresse aux critères d'évaluation de la technique du compte rendu adoptés par les enseignants.

L'item (8) des enseignants et le dernier item n°(7) adressé aux apprenants visent à déceler les efforts personnels éprouvés par l'apprenant et par les enseignants afin de remédier aux difficultés ressenties en compte rendu.

Les items (9) et (10) interrogent les enseignants sur l'efficacité des stratégies de remédiation adoptées pour pallier aux carences des apprenants.

Enfin, le dernier item n° (11) des enseignants veut répondre à notre hypothèse sur l'impact de la surcharge des programmes de la 3AS sur l'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie quant à l'insuffisance du temps.

### 1 - 1 - 1 - Analyse combinée des deux questionnaires

Nous nous proposons de présenter simultanément les résultats obtenus des deux questionnaires afin d'offrir une confrontation combinée et globale des attitudes des enseignants et des apprenants envers la technique du compte rendu en classe de 3AS.

Commençant d'abord notre analyse par les items (1) (2) destinés aux apprenants considérés comme introduction à la technique du compte rendu.

**Item 1** : tu penses que ton niveau en français est

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
insuffisant	16	29%
moyen	38	68%
bon	0	0%
Très bon	2	3%

**Item 2** : quelle est l'activité que tu aimes le plus ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
L'oral	12	22%
L'écrit	44	78%

### Analyse

Les résultats de l'item n° 1 montrent que soixante-huit pour cent (68%) des apprenants interrogés jugent qu'ils ont un niveau « moyen » en FLE. vingt-neuf pour cent

29% pensent qu'il est plutôt « insuffisant ». Les 3% qui restent pensent qu'ils ont un bon niveau en FLE. Toutefois, l'appréciation de l'apprenant de son propre niveau vient souvent des notes obtenues en matière de FLE.

On remarque que (78%) des apprenants interrogés préfèrent l'activité de l'écrit, contre (22%) seulement qui optent pour l'activité de l'oral : ce spectaculaire penchant des apprenants vers l'écrit au détriment de l'oral n'est pas arbitraire, encore moins aléatoire ; mais cet égard traduit clairement à la fois les pratiques de classe et surtout les ambitions du programme de FLE qui exprime la prévalence de l'écrit. En d'autres termes, les intentions du programme centrées sur l'enseignement de l'écrit se répercutent sur les pratiques de classe puis sur les choix et motivations des apprenants.

Il faut signaler que les items qui suivent sont pris respectivement d'abord, du questionnaire des enseignants puis de celui des apprenants, et recouvrent la technique du compte rendu en allant de l'enseignement/apprentissage, à l'évaluation, aux erreurs rencontrées par les apprenants puis à la remédiation de la technique en question.

**Items (1) pour les enseignants (3) pour les apprenants**

- Formes d'expressions écrites choisies par l'apprenant lors des examens

Réponses	Réponses d'enseignants		Réponses d'apprenants	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Résumé	2	3%	8	14%
Compte rendu	48	80%	38	68%
Production libre	10	17%	20	18%
synthèse	0	0%	0	0%

- **Item (2)**. Ce penchant vers telle ou telle technique est dû selon vous à :

Réponses	Réponses d'enseignants	pourcentage
Une habitude	30	50%
Maîtrise de la technique	14	23%
Facilité de la technique	18	30%
Motivation	10	17%

### Analyse

On constate que les deux tableaux offrent des résultats plus au moins complémentaires d'abord, la technique du compte rendu bénéficie du choix de (68%) d'apprenants lors des examens officiels, ce que le confirment la majorité des enseignants (80%) surtout lors de la correction du BAC. Or, dix-huit pour cent (18%) choisissent la production libre, le reste c'est-à-dire, (14%) des élèves préfèrent le résumé. En effet, aucun élève ni enseignant n'a opté pour la synthèse. Les témoignages des enseignants confirment ces résultats : le compte rendu puis la production libre sont souvent choisis par l'apprenant. Toutefois, cinquante pour cent (50%) des enseignants interrogés justifient que le grand égard porté par les apprenants à la technique du compte rendu est dû surtout à une habitude des pratiques de classe plus d'une facilité ou d'une maîtrise de la technique encore moins d'une motivation.

### Item (3) :

- En classe de 3AS, vous avez souvent tendance à insister sur l'enseignement de :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Résumé	8/60	14%
Compte rendu	32/60	53%
La synthèse	2/60	3%
Production libre	18/60	30%

### Analyse

La majorité des enseignants cinquante-trois pour cent persévère à enseigner d'abord, le compte rendu et la production libre. Quant aux résumé et à la synthèse de documents, ils bénéficient de moins d'importance ; autrement dit, ils sont presque négligés des pratiques de classe. Or, dans l'**item n° 4**, trente pour cent (30%) des enseignants justifient cette mise en relief du compte rendu au détriment des autres formes de productions écrites en classe de FLE que ce penchant est surtout une motivation de la part des apprenants à apprendre la technique du compte rendu comme elle est quasiment présente lors des épreuves de BAC depuis 2008. Aussi, 25% (surtout des doyens) affirment également que leur orientation vers le compte rendu est surtout une traduction des intentions tracées par le programme du FLE en 3AS donc, dans le but de préparer l'apprenant aux examens officiels, beaucoup d'enseignants s'acharnent à entraîner l'apprenant à la fois sur le compte rendu puis sur la production libre, souvent demandés au choix lors du BAC.

- L'enseignement/apprentissage de la technique du compte rendu

**Items (5). Questionnaire 1** : Comment enseignez-vous le compte rendu ?

**Items (5). Questionnaire 2** : Pour rédiger le compte rendu, tu as besoin de quoi ?

Réponses	Attitudes enseignants		Attitudes apprenants	
	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage
Modèle du compte rendu	18	30%		
Résumé	30	50%	14	25%
Plan de la technique	28	45%	24	43%
Compte rendu oral	0	0%		
Reformulation	10	17%	12	21%
Emploi des connecteurs	20	33%	20	36%
Comprendre le texte			34	61%
Autres stratégies	0	0%	0	0%

**Analyse**



A partir de ce tableau comparatif, on remarque que les attitudes des enseignants en classe de FLE en ce qui concerne l'enseignement du compte rendu se répercutent sur la position des apprenants vis-à-vis de la technique. Ainsi, on perçoit que les réponses révèlent que la majorité d'enseignants (vétérans, nouveaux et même stagiaires) s'acharnent à appliquer « l'approche méthodologique du compte rendu » ou le plan de la technique proposé dans le manuel de 3AS<sup>1</sup>. C'est-à-dire, ils persévèrent à enseigner le compte rendu en insistant à suivre *à la lettre* le canevas ou le modèle préconçu par les concepteurs de programmes : l'accroche, le résumé et une éventuelle conclusion. Ils s'appuient surtout sur la technique du résumé, supposée un pré-acquis de l'apprenant car cette dernière est enseignée en 1AS ; toutefois, ils occultent l'apport essentiel de la reformulation. D'un autre côté, on voit que la position des apprenants traduit les pratiques de classe. Ainsi, afin de rédiger le compte rendu, la quasi-totalité des apprenants témoignent que la compréhension du texte est incontournable. Ensuite, ils se penchent surtout sur l'application du plan de la technique, et l'emploi connecteurs avant le résumé ou encore la reformulation.

En somme, selon les résultats, l'enseignement du compte rendu s'appuie sur un principe de répétition, d'imitation sur un modèle préconçu : une stratégie qui manque d'apport personnel et de véritable concrétisation à l'aide d'exercices réels.

- **Items (6) (6).** Erreurs rencontrées par les apprenants en matière de compte rendu

Réponses	Réponses d'enseignants		Réponses d'apprenants	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Résumé du texte	22	37%	18	32%
Compréhension	30	50%	38	68%
Reformulation	26	43%	14	25%
Maîtrise du plan	18	30%	8	14%
Emploi de connecteurs	24	40%	8	14

<sup>1</sup> Commission nationale des programmes, *Livre de français 3<sup>ème</sup> AS filières communes*, ONPS, pp. 122-126

## Analyse

Selon une majorité d'enseignants et d'apprenants interrogés la compréhension du texte est la principale difficulté rencontrée par l'apprenant : même si la séance de compréhension de l'écrit \_durant laquelle l'apprenant aurait lu et analysé le texte pendant plusieurs heures\_ précède souvent la séance de production écrite, l'apprenant se trouve incapable de restituer le sens du texte sous forme d'un compte rendu bien qu'il ait une maîtrise suffisante de la technique. Ainsi, selon une enquête menée sur l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture et utilisation du texte littéraire en classe de FLE en Algérie, il s'avère que les apprenants souvent ne lisent pas et lisent mal et ne disposent pas de stratégies de lecture permettant d'appréhender le sens du texte<sup>1</sup>. D'autre part, comme un grand nombre d'enseignants occulte l'exercice de la reformulation dans l'entraînement sur la technique du compte rendu, on remarque que les apprenants ont également un handicap à reformuler les idées du texte et à résumer le texte en employant adéquatement les connecteurs.

- Evaluation de la technique du compte rendu

**Item (7).** Sur quels critères basez-vous pour évaluer le compte rendu ?

La majorité des réponses montrent que (50%) des enseignants suivent la grille d'évaluation proposée par la tutelle lors de la correction du BAC (voir annexe) c'est-à-dire, l'évaluation se base sur l'accroche et le résumé : ils optent également pour le respect du plan (33%), l'emploi adéquat de connecteurs de la part de l'apprenant et la longueur du compte rendu. Enfin, certains enseignants (surtout les vétérans) 22% s'intéressent à la correction de la langue. Bref, les enseignants évaluent surtout les éléments mis en exergue dans l'enseignement du compte rendu en classe. C'est-à-dire, le plan de la technique et le résumé.

- La remédiation aux carences

- **Item 8 :** comment remédiez-vous aux carences rencontrées par les apprenants en compte rendu ?

- **Item 7 :** Que fais-tu pour maîtriser la technique du compte rendu ?

---

<sup>1</sup> Ghellal Abdelkader, *Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE*, thèse de doctorat, université d'Oran, 2006. Pp. 29 - 37

Attitude des apprenants		
Réponses	nombre	%
Renforcement	6	11%
Application du plan	20	36%
Imitation d'un modèle	30	54%

Attitude des enseignants		
Réponses	nombre	%
Renforcement	30	50%
Choix du texte	0	0%
Activités individuelles	0	0%
Amélioration d'un modèle	24	40%
Annotations	6	10%
Poursuite du programme	22	37%

### Analyse

Dans cette question, nous voulons solliciter la contribution et l'effort personnels faits à la fois par l'enseignant et l'apprenant en vue d'augmenter les capacités de l'apprenant de rendre compte d'un texte lu en classe. On remarque que 50% des réponses révèlent que les enseignants font souvent recours au renforcement en augmentant le nombre de séances réservées au compte rendu ou par améliorer un modèle de compte rendu en classe. Les apprenants quant à eux préfèrent surtout imiter le modèle donné en classe (54%) et appliquer le plan de la technique (36%). Toutefois, certains enseignants choisissent de poursuivre le programme afin de le terminer dans les délais prévus.

**Item 11 :** D'après vous la surcharge des programmes peut-elle renforcer les carences des apprenants en matière de compte rendu

Oui	60	100%
Non	0	0%

### **Analyse**

Tous les enseignants du FLE au lycée interrogés s'accordent à incriminer la surcharge des programmes des difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite et surtout en compte rendu. Car, vu la surcharge des programmes, ils n'arrivent pas à aider les apprenants en difficulté ; c'est la raison pour laquelle 37% des enseignants choisissent plutôt l'achèvement du programme à la remédiation des carences des apprenants en expression écrite. Dans le même sens, Xavier Rogers pense qu'en surchargeant l'esprit de l'apprenant algérien d'un tas de techniques rédactionnelles à acquérir \_ allant de trois à quatre techniques par projet\_ ce cette batterie de techniques reste difficile à acquérir par l'apprenant et donc le programme du FLE au lycée devient selon lui plus ambitieux qu'efficace. Il propose par conséquent de réviser le programme afin de rendre les objectifs opérationnels, l'idéal serait de prévoir une seule technique d'expression écrite par projet.

### **De la difficulté à réussir la rédaction du compte rendu**

Les différentes recherches consultées<sup>1</sup> prenant pour objet la production écrite en FLE en Algérie, s'entendent à dire que l'apprenant algérien a de vraies carences en matière de production écrite et de lecture. Or, les programmes du FLE en Algérie insistent surtout sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture : la technique du compte rendu a cette particularité de réunir entre la compétence lectorale (lecture) et la compétence scripturale. En effet, les résultats auxquels nous sommes arrivées suite à l'analyse des deux

---

<sup>1</sup> Mémoires de magister et thèses de doctorat : - Ghellal AbdelkAder, *Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE*, thèse de doctorat, université d'Oran, 2006.pp. 29 - 37  
- Benabdelkoui Samir, *l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans le cadre de la pédagogie par projet : vers une compétence rédactionnelle active et participative*, mémoire de magister, option didactique, université de Batna, 2006  
- Khouiled Sara, *pour une compétence de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année du cycle moyen*, mémoire de magister, option, didactique, université d'Ouargla, 2010-2011  
- Harfouche Fouad, *l'évaluation en question. La compétence de production écrite en classe de FLE*, mémoire de magister, option didactique, université de Batna, 2007-2008  
- Mekhnache Mohamed (doctorant à l'université de Biskra). *Le texte littéraire pour le projet didactique : lire pour mieux écrire*, in revue « Synergie Algérie » N° 9, 2010, pp. 425- 426

questionnaires (enseignants et apprenants) nous ont été un moment de vérité sur la fragilité de l'acte d'écrire en classe de FLE concernant la prise en charge de la technique du compte rendu entre les ambitions fixées au préalable par les concepteurs de programmes et les attitudes des enseignants et apprenants à l'égard de cette technique sacralisée dans les pratiques de classe et lors des épreuves officielles. Les prestations des enseignants et apprenants dans les deux questionnaires révèlent que lors de la rédaction du compte rendu (objectif), une majorité d'apprenants éprouve de sérieuses carences provenant de la difficulté de l'acte d'écrire mais surtout d'une incapacité de passer de la lecture vers l'écriture : l'apprenant est incapable de concrétiser la compréhension en une production écrite. En revanche, la surcharge des programmes de FLE paraît inopportunément comme une entrave aux enseignants à remédier aux carences des apprenants. Toutefois, il semble que les textes proposés dans les manuels ne suscitent pas la motivation des apprenants, ils sont souvent longs et ne répondent pas au quotidien de l'apprenant.

## **1 - 2 - Le corpus**

### **1 . Caractéristiques du corpus**

Pour mieux entreprendre notre recherche sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction de la technique du compte rendu, nous avons opté pour une démarche caractérisée par ses dimensions descriptive, analytique et expérimentale à la fois. Notre seconde expérience est un échantillon expérimental est un groupe d'élèves de troisième année secondaire. La population ciblée est deux classes de 3AS filière (sciences expérimentales) formée chacune de 35 apprenants, un groupe hétérogène, tous inscrits dans un établissement étatique (secteur publique) un lycée mixte nommé (Med Yeken El Ghassiri) à Arris, dans la wilaya de Batna dont la langue dominante est le Chaoui ; l'âge des apprenants varie entre 17 à 19 ans. Le FLE en classe scientifique n'est pas une matière essentielle et doté de coefficient 2.

### **2 . Dispositif expérimental**

Dans cette deuxième expérience nous nous sommes proposé d'améliorer la compréhension des apprenants afin de faciliter le passage de la lecture vers l'écriture et de réduire les difficultés provenant de la compréhension tout en supposant que la

compréhension pourrait aider l'apprenant à reformuler et à condenser le texte : rendre compte d'un texte lu. L'activité demandée est une production écrite ; ainsi, suite à la séance de la compréhension de l'écrit (d'une durée de deux heures) du texte (p.104) du manuel scolaire de la 3AS « Pourquoi les guerres ? » de Guy de Maupassant, nous avons demandé aux apprenants d'en faire le compte rendu objectif. Il s'agit d'un travail à domicile qui pourrait offrir à l'apprenant l'avantage de l'aide familiale ou la concertation et l'entraide avec ses amis. A travers cette activité, nous supposons toutefois qu'après l'analyse du texte dit en classe, l'apprenant aurait eu une connaissance suffisante du texte lui permettant de passer «facilement» de la compréhension vers la production écrite (compte rendu objectif).

Sur (70) élèves, nous avons récupéré (56) copies dont deux (2) n'ont fait que l'accroche. Il est à noter que nous n'avons adopté aucune grille d'évaluation précise pour apprécier la production écrite des apprenants. Notre objectif est de confirmer l'hypothèse de notre recherche en analysant le corpus en fonction des questions posées dans les questionnaires. Dans notre expérimentation nous avons omis les erreurs d'orthographe car nous n'espérons pas établir un listage d'erreurs ; nous voulons surtout estimer la position des apprenants devant la technique du compte rendu. Puis, nous confrontons le corpus aux résultats des questionnaires en ce qui concerne les erreurs rencontrées par les apprenants et constatées chez les enseignants lors de la rédaction de la technique du compte rendu. Les interventions des uns et des autres nous servent d'éléments d'analyse du corpus.

### **3 . Présentation du texte**

**Projet 2** : Organiser un débat puis en faire un compte rendu

**Objet d'étude** : Le débat d'idées

**Séquence 2** : Prendre position dans un débat concéder ou réfuter

**Texte** : Guy de Maupassant, Pourquoi les guerres ? Ed. Gil-Blas. Décembre, 1888

Dans ce texte Guy de Maupassant dénonce la guerre et les hommes de guerre en s'opposant à une opinion de M. Moltke (tacticien de guerre) qui selon l'auteur prétend que la guerre est sainte, d'instruction divine car elle entreprend chez les hommes tous les grands sentiments ; l'auteur démentit et rejette cette position en démontrant que la guerre est une hideuse besogne vénérée par les inhumains qui anéantissent toute vie et prospérité et laissent derrière eux mort, tristesse et désespoir.

L'auteur adopte un raisonnement de la réfutation afin de montrer sa haine envers les hommes de guerre qu'il qualifie de sauvages. Il insiste sur des arguments de type ad-hominem, en répétant l'avis de son adversaire tout au long du texte afin de le dénoncer.

### 1 - 2 - 1 - Analyse du corpus

Nous classons les erreurs selon le tableau suivant :

Type de difficulté	Nombre d'élèves	Fréquence. %
Compréhension	38/56	69%
Reformulation	48/56	85%
Contraction	40/56	71%
Objectivité	16/56	28%
Phrases introductives	36/56	64%
Emploi des connecteurs	36/56	64%
Plan du compte rendu	16/56	28%

#### Présentation des résultats

Nous constatons lors de l'analyse du corpus que **85%** d'apprenants ne sont pas capables de reformuler les idées du texte avec leurs propres mots, contre **(4)** qui ont procédé à une substitution lexicale et grammaticale. **71%** des apprenants (plus de la moitié de la classe) n'ont pas réussi à contracter et à condenser le volume du texte au ¼. Quant à l'objectivité, uniquement **28%** n'étaient pas objectifs. La majorité des apprenants utilise des connecteurs logiques et chronologiques, mais **64%** apprenants utilisent les connecteurs inconvenablement. Aussi **64%** des apprenants insèrent des phrases introductives d'une manière arbitraire et non réfléchie. Le texte quoiqu'il soit analysé auparavant lors de la séance de compréhension de l'écrit, nous constatons que **69%** d'apprenants ne montrent pas une véritable compréhension car ils n'arrivent pas à reformuler les idées du texte rencontrent une difficulté à résumer le texte. Il semble que la plupart des élèves ne distinguent pas entre l'idée essentielle et les idées secondaires. Enfin, **28%** des apprenants ne respectent pas ou ne maîtrisent pas le plan du compte rendu.

#### Commentaire

A travers l'analyse du corpus il est clair que nos apprenants en classe de 3AS rencontrent malheureusement des difficultés en matière de production écrite précisément en compte rendu. Mise à part les erreurs d'orthographe, des handicaps de compréhension, de reformulation, de contraction,... (Voir tableau) sont capitales dans la rédaction du compte rendu. Nous nous sommes surtout focalisées sur ces handicaps qui sont vus surtout comme des objectifs intermédiaires concourant à l'installation de la compétence finale : la technique du compte rendu.

Proposé à l'apprenant de rendre compte d'un texte déjà lu en classe lors de la séance de la compréhension nous semble-t-il faciliter la rédaction du compte rendu ; or, le corpus recueilli montre une réalité différente : plus de 50% des apprenants n'ont pas compris le texte, un résultat identique à la prestation des enseignants : 50% des erreurs des apprenants sont dues à une difficulté de comprendre le texte. Ce qui explique toutefois que la majorité des apprenants n'éprouve pas souvent une motivation envers la lecture en FLE. La majorité des apprenants respecte le plan du compte rendu tel qu'enseigné en classe, en revanche, on remarque que le compte rendu des apprenants est souvent constitué d'un canevas sans cohérence ni cohésion :

1- ils respectent souvent les parties de la technique (L'accroche - résumé), ils adoptent presque un même modèle, ce qui résulte selon l'intervention des enseignants à une habitude ou automatisme en dépit du contenu : des phrases inachevées, coupées,...

2- ils organisent le contenu à l'aide des connecteurs logiques et chronologiques, insèrent des phrases introductives mais souvent cet usage est aléatoire et n'est pas convenable au contenu ce que le confirment également les enseignants 40% (item5) : les apprenants ont des difficultés à employer les connecteurs.

3- les apprenants négligent la contraction, la condensation ou le résumé du texte donné. Ils essaient de résumer le texte en recopiant directement des phrases tronquées non achevées, suppriment d'autres : il s'agit souvent du *patchwork* et non de résumé. Bref, ils ne sont pas attentifs à la longueur de leur production (le 1/3 du volume du texte) d'où la différence : certaines sont trop longues d'autres trop courtes du texte source.

4- la reformulation reste la grande difficulté des apprenants, c'est un constat que nous avons fait en classe, il a été pourtant confirmé par 43% d'enseignants et les apprenants eux-mêmes. Toutefois, la reformulation est étroitement liée à la compréhension



du texte, or, 60% d'enseignants témoignent du déficit de la compréhension des apprenants même après avoir lu le texte en classe, ils ne sont pas capables de passer de la lecture à l'écriture, ou d'investir la compréhension en production écrite. Cependant, une part de responsabilité de ce déficit revient aux pratiques de classe, car 40% à 50% de réponses d'enseignants avouent avoir mis l'accent sur l'acquisition du canevas, du plan de la technique tel préconçu dans le manuel et à partir de la technique du résumé qui est en elle-même l'une des principales causes d'échec de l'apprenant, le confirment 37% des enseignants. Or, uniquement 17% d'enseignants accordent une importance aux exercices de reformulation d'où le spectaculaire déficit de reformulation.

### **I - 3 - Synthèse**

Au bout de notre enquête, une conclusion inquiétante s'impose suite à la confrontation des résultats : la technique du compte rendu est une compétence délicate à apprendre car elle se situe à la conjoncture de la compétence de lecture et de la compétence rédactionnelle, des activités demandant en revanche, un ensemble de compétences sous-jacentes plus ou moins compliquées. Les résultats escomptés de notre enquête affirment que les handicaps ressentis par les apprenants lors de la rédaction du compte rendu sont surtout dus du passage de la lecture vers l'écriture. Cependant, les enseignants acquiescent que souvent l'apprenant ne lit pas et ne dispose pas de stratégies de lecture lui permettant d'avoir accès au sens du texte en formulant des hypothèses du sens ; et il n'est pas capable de réinvestir un texte lu pour produire un compte rendu.

Par ailleurs, durant les chapitres précédents, nous avons révélé que la compréhension de l'écrit constitue une étape importante dans la préparation du compte rendu : elle est une étape de pré-écriture. Ainsi, nous avons construit notre corpus en partant de l'hypothèse qu'un apprenant ne pourrait pas rendre compte d'un texte qu'il n'a pas lu ou compris auparavant. Mais, il s'avère que cette hypothèse n'a pas été une aubaine, car elle n'a pas épargné les erreurs, on se rend compte que les erreurs rencontrées dans le corpus sont semblables à celles relevées des questionnaires. Nous déduisons malheureusement que souvent les apprenants ne sont pas motivés envers la lecture en FLE.

Toutefois, enseigner le compte rendu par répétition ou imitation d'un modèle comme le témoignent la majorité des enseignants paraît important car, on constate que les apprenants acquièrent la structure du compte rendu, mais il est crucial qu'ils intègrent des compétences basiques qui se rapportent à l'acte d'écrire comme la reformulation et la condensation du contenu du texte d'une manière personnelle et objective. Puisque nous avons vu que les apprenants mettent en avant hormis le plan ou plutôt le « canevas » au détriment de la technique de rédaction. Toutefois, nous nous demandons comment enseigner la technique du compte rendu dans une classe de 3AS en sachant que l'apprenant a des difficultés en lecture et en écriture ? Comment parvenir à minimiser le spectaculaire handicap suscité par les techniques d'expressions écrites en FLE ?

# **CONCLUSION**

Nous avons focalisé notre recherche sur l'enseignement de la technique du compte rendu en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire en Algérie, étant donné son importance dans les programmes du FLE et dans la vie sociale de l'apprenant. A l'instar des techniques d'expressions écrites et orales mises en relief par les programmes du FLE au lycée, (telles la prise de notes, le résumé, la contraction, la lettre de motivation, la synthèse, l'exposé,...) ; le compte rendu paraît comme une compétence langagière si importante dans la vie universitaire et professionnelle du futur bachelier. En d'autres termes, l'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie vise à préparer l'apprenant à affronter la vie universitaire et professionnelle. Ainsi, à la fin de son cursus de FLE, les programmes en Algérie tracent un profil de sortie selon lequel, il est attendu de l'apprenant de communiquer à l'oral ou à l'écrit en choisissant une forme de communication parmi d'autres, tout en faisant obéir son discours à la contrainte communicative. Une fois atteint, ce profil répond au besoin communicatif de l'apprenant, car dans sa vie sociale et/ou professionnelle, il a besoin de résumer, de rendre compte des faits, de prendre notes, de commenter, de contracter des faits etc.

L'objectif de l'enseignement du FLE en Algérie vise alors à former l'apprenant pour devenir un citoyen capable d'établir des relations d'échange avec l'Autre dans divers domaines en s'appuyant sur les quatre habilités compréhension orale, production orale, compréhension de l'écrit production écrite, afin de devenir autonome dans une situation de communication réelle de la vie quotidienne. Or, d'après l'expérience que nous avons faite sur l'enseignement de la production écrite en FLE en classe de 3AS, il s'est avéré que dans le cadre de l'enseignement de la technique du compte rendu, les apprenants éprouvent souvent des carences en matière de production écrite en FLE. Ainsi, les prestations obtenues auprès des enseignants et des apprenants montrent que les apprenants rencontrent surtout des difficultés lors du passage de la lecture vers l'écriture étant donné que les erreurs commises viennent souvent d'un handicap de reformulation et du résumé du texte source ; ce qui semble toutefois avoir pour origine principale, une difficulté de comprendre le texte donné voire une motivation de l'apprenant envers la lecture. Par conséquent, la technique du compte rendu ainsi que les autres techniques d'expressions écrites enseignées au lycée suscitent des difficultés d'acquisition chez les apprenants ; car elles incarnent la corrélation entre la lecture et l'écriture en FLE et englobent un ensemble de compétences

plus ou moins compliquées mises en œuvre par l'apprenant lors de sa rédaction. En d'autres termes, les carences ressenties chez l'apprenant en matière de la technique du compte rendu émanent à la fois des difficultés liées à l'acte de lire et des difficultés liées à l'acte d'écrire. En revanche, plusieurs facteurs peuvent influencer l'acquisition de la technique du compte rendu en classe de FLE en Algérie. Ainsi, le choix du support qui ne s'inscrit pas dans les centres d'intérêts de l'apprenant, la surcharge des programmes, la formation des enseignants pourraient faire face à la maîtrise du compte rendu et aux autres techniques d'expressions écrites et orales.

Enfin, il est à croire que les éventuelles difficultés rencontrées par les bacheliers à leur entrée à l'université en matière de production écrite en FLE sont souvent des handicaps langagiers hérités d'une non maîtrise des techniques d'expressions écrites et orales au cours de leur cursus de FLE.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## I- Ouvrages

- Barthes Roland, 2000 « *Le plaisir du texte* » Ed. Seuil, Paris,
- BAYLON Christian, 1999, « Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », Ed. Corinne Booth-Odot, France.
- Cuq Jean-Pierre, 2003 « *Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde* », ED.CLE international, Coll. Asdifle, Paris
- Cuq Jean-Pierre et Isabelle Gruca, 2002 « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Ed. Presse université de Grenoble, Coll. FLE,
- Cornaire, Claudette, Mary Raymond, Patricia, 1999 « la production écrite » Ed, CLE International, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Paris
- Dayez, Yves, 2003. « *Guide des sujets du Delf et du Dalf – Connaître, concevoir, évaluer* ».Ed. Didier, Coll. « Commission nationale du DELF et du DALF » Paris
- Gaonac'h Daniel, 1991 « Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère », Ed. Didier, Paris,
- Moirand Sophie, 1982 « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Ed. Hachette, Paris
- Plane Sylvie, 1994 « *Écrire au collège, Didactique et pratiques d'écriture* », Ed. Nathan, Paris
- Pelpel Patrice, 2005 « *Se former pour enseigner* », 3<sup>e</sup> édition revue et augmentée, Ed. Dunod, Paris
- Reuter Yves, 2000, « Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture », Ed. ESF,

## II- REVUES

- Ammouden M'hand, université de Bejaïa, 2013, « place de l'articulation oral/écrit dans l'enseignement de français dans le secondaire algérien », In Synergies, n°3
- T. Lauwerier et Abdeljalil. Akkari, 2013, « *Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses* », revue africaine pour la recherche en éducation, université de Genève, N°5, (en ligne)

- Mekhnache Mohamed (doctorant à l'université de Biskra) 2010. « *Le texte littéraire pour le projet didactique : lire pour mieux écrire* », in revue « Synergie Algérie » N° 9
- Aïcha Benamar, 2007, « la refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation », in revue « Insaniayt » N° 38
- Habib El Mistari (doctorant, université de Sidi Bel Abbès), 2013  
« *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe* », in revue « Synergies Algérie » N° 18

### **III- Manuels scolaires**

- Office national des publications scolaires, « livre de français de première année secondaire » (filères communes)
- Office national des publications scolaires, « *livre de français de deuxième année secondaire* » (filères communes)
- Office national des publications scolaires, 2009, « *livre de français de troisième année secondaire* » (filères communes)
- Office national des publications scolaires, 2009, « *livre de français de troisième année moyenne* »
- Office national des publications scolaires, 2009, « *livre de français de cinquième année primaire* »

### **IV- Textes officiels**

- Commission nationale des programmes, « Document d'accompagnement de programme de 3AS »,  
Ministère de l'Éducation Nationale, « guide d'accompagnement de programme de 3 AS », ONPS
- Commission Nationale des Programmes, 2005, « *Programmes de Français 3<sup>ème</sup> année secondaire* », Alger
- Ministère De L'éducation Nationale 2008- 2009, « *Guide du manuel de français 3 A.P* », ONPS



- Ministère De L'éducation Nationale 2008- 2009, « *Guide du manuel de français 4 A.P* », ONPS
- Ministère De L'éducation Nationale janvier 2009, « *programme de français 5 A.P* », ONPS
- Ministère De L'éducation Nationale « *Guide du manuel de français* » 1 A. M, ONPS
- Ministère De L'éducation Nationale « *Guide du manuel de français* » 4 A. M, ONPS
- La nature de l'épreuve de français au B.E.M, texte officiel, (en ligne)
- Ministère De L'éducation Nationale, 2006, « Document d'accompagnement du programme de la 3ème AS », ONPS
- Ministère de l'éducation nationale, 2006, « Document d'accompagnement du programme de la 2ème AS », ONPS
- Ministère de l'éducation nationale, 2010 « nouveau programme de français 1A.M »
- Ministère de l'éducation nationale, 2007-2008, « annales de langue française 3AS de toutes les filières »
- Répartition annuelle, 1ère AS, lycée Arris, Batna
- Rogers Xavier, « *l'APC dans le système éducatif algérien* » in Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.
- Rogers Xavier, Août 2005, « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration, Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? » In « réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie »

## **V- Travaux Universitaires**

- Benabdelkoui Samir, l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans le cadre de la pédagogie par projet : vers une compétence rédactionnelle active et participative, mémoire de magister, option didactique, université de Batna, 2006
- Bouguerra Tayeb, « Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, Contribution à une méthodologie d'Élaboration / Réalisation », mémoire de magister, Office des publications universitaires, Alger, 1988

- Ghellal AbdelkAder, « Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE », thèse de doctorat, université d'Oran, 2006
- Harfouche Fouad, « *l'évaluation en question. La compétence de production écrite en classe de FLE* », mémoire de magister, option didactique, université de Batna, 2007-2008
- Khouiled Sara, « pour une compétence de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année du cycle moyen », mémoire de magister, option, didactique, université d'Ouargla, 2010-2011
- Marjolaine Dupuy, « Compte rendu et synthèse de documents au DALF : pour une refonte des grilles d'évaluation », Mémoire de DESS, Université Lumière Lyon 2. 2004

## **VI- Sitographie**

- Agence française de développement, juin 2010, « les réformes curriculaires par l'approche par compétence en Afrique » [www.afd.fr](http://www.afd.fr)
- [www.CIEP.fr](http://www.CIEP.fr), courants méthodologiques
- [www.onec.dz](http://www.onec.dz)
- [www.oasisfle.dz](http://www.oasisfle.dz)
- Line Massé, Ph. D. Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières (en ligne), [http://www.adaptationscolaire.net/themes/douance/documents/probdoua\\_q11.pdf](http://www.adaptationscolaire.net/themes/douance/documents/probdoua_q11.pdf),
- Taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom, École Polytechnique de Montréal, (en ligne), <http://www.erudium.polymtl.ca/html-fra/education/education4d.php>
- Christian Puren, Histoire des méthodologies, in [www.ChristianPuren.com](http://www.ChristianPuren.com)
- UNESCO-BIE données mondiales de l'éducation 7<sup>ème</sup> édition 2010/2011, Algérie (<http://ibie.unesco.org>)

# **ANNEXES**

## Annexe 1 : les questionnaires

### 1. Questionnaire à l'intention des apprenants de la 3AS sur la technique du compte rendu

#### 1- Penses-tu que ton niveau en français est

- a) insuffisant
- b) moyen
- c) bon
- d) très bon

Choisis la réponse qui te convient

#### 2- Quelle est l'activité que tu aimes le plus ?

- a) l'oral
- b) l'écrit

Choisis la réponse qui te convient

#### 3- Quelle est la technique que tu préfères rédiger ?

- a) le résumé
- b) le compte rendu
- c) la production libre
- d) la synthèse de documents

#### 4- Justifie pourquoi ?

-

#### 5- Pour rédiger un compte rendu tu as besoin de

- a) la reformulation
- b) du résumé
- c) la compréhension du texte
- d) l'emploi des connecteurs
- e) la reformulation
- f) la maîtrise de la technique

Choisissez les réponses convenables

#### 6- Lors de la rédaction du compte rendu, tu remarques souvent que

- a) tu ne peux pas comprendre le texte
- b) tu ne peux pas résumer le texte
- c) tu ne peux pas reformuler le discours de l'auteur

Choisissez les réponses qui vous conviennent

#### 7- Que fais-tu pour maîtriser la technique du compte rendu ? Choisis une ou des réponses

- tu t'entraînes souvent sur la technique ?
- tu appliques le plan de la technique ?

- tu imites le modèle donné par le prof ?
- Autres pratiques : ....

## **2. Questionnaire adressé aux enseignants sur la technique du compte rendu en 3**

### **AS**

#### **I - Profil de l'enseignant**

##### **- Formation initiale de l'enseignant :**

- Licence en français
- Master
- École Normale Supérieure
- Magister

##### **- Ancienneté :**

- Stagiaire :
- Titulaire :
- Années d'ancienneté :

##### **- Lieu de travail :**

- Chef lieu de la wilaya
- Une zone rurale

**N.B.** Choisissez l'information qui convient à votre profil.

#### **II - Questionnaire**

##### **1 – En matière de production écrite, lors des examens, les apprenants répondent souvent à**

- a) la production libre
- b) le compte rendu
- c) la synthèse des documents
- d) au résumé

Cochez sur la réponse qui vous semble adéquate

##### **2 – Ce penchant vers telle ou telle technique est dû selon vous à**

- a) une habitude
- b) une maîtrise de la technique
- c) une facilité de la technique
- d) une motivation

Choisissez la ou les réponses convenables

**3 – En classe de 3AS, vous avez souvent tendance à insister sur l'enseignement de la technique**

- du résumé ?
- du compte rendu ?
- de synthèse de documents ?
- de l'essai ?

**4 – Pourquoi ?**

-  
-

**5 – Comment enseignez-vous la technique du compte rendu en classe de FLE ?**

- à partir d'un modèle
- à partir de la technique du résumé
- à partir d'un plan
- par emploi de connecteurs
- à partir d'un compte rendu oral
- en vous appuyant sur des exercices de reformulation

Choisissez les réponses convenables

**- Autres stratégies ?**

**6 - Lors de la correction du compte rendu, vous remarquez que souvent les apprenants**

- a) n'arrivent pas à réduire le texte
  - b) ne peuvent pas reformuler le discours de l'auteur
  - c) ne maîtrisent pas la technique du compte rendu
  - d) ne comprennent pas l'essentiel du texte
  - e) ne savent pas utiliser adéquatement les connecteurs
- Choisissez les réponses convenables

**- Autres difficultés ?**

**7 – Sur quels critères basez-vous pour évaluer le compte rendu ?**

-  
-

**8 - Comment remédiez-vous aux difficultés des apprenants à rédiger un compte rendu ?**

- a) par renforcement
  - b) adaptation du choix du support
  - c) activités individuelles aux élèves en difficulté
  - d) amélioration d'un modèle de compte rendu en classe
  - e) par annotations sur les copies des élèves
  - f) vous poursuivez souvent le programme par faute de temps
- Cochez sur les réponses qui vous conviennent

**9 - Les stratégies de remédiation adoptées aident-elles à pallier aux carences des apprenants ?**

- oui
- non

**10 – Si la réponse est non dites pourquoi ?**

-

**11- D'après vous la surcharge du programme peut-elle renforcer les carences des apprenants en production écrite ?**

- oui
- non

## Annexe 2 : échantillon de corpus

**Projet 2 :** Organiser un débat puis en faire un compte rendu

**Objet d'étude :** Le débat d'idées

**Intention communicative :** Dialoguer pour confronter les points de vue

**Séquence 2 :** Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

**Activité :** *Expression écrite*

### Consigne :

Vous avez lu le texte « Pourquoi les guerres » de Guy de Maupassant, (p.104) il vous a plu et vous voulez en faire le compte rendu à votre camarade qui n'a pas lu le texte.

- En une quinzaine de lignes rédigez le compte rendu objectif de ce texte.

Nom/prénom : *B. Barbachis Habkima*

### Compte rendu objectif du texte (p.104)

Le texte intitulé « pourquoi les guerres? »  
Il écrit par Guy de Maupassant. Il  
est extrait de la chronique « la guerre » paru  
dans L'Éclair le 12 décembre 1883. Le type de texte  
argumentatif. Il y a sept paragraphes.

Début : La guerre est un massacre des  
hommes. L'homme et l'animal est un artiste  
brutal. En cette partie un massacre de genre.  
M. de Moltke est changeant les hommes à son  
travail. Ensuite l'auteur ~~parle~~ ~~de~~  
parle : les hommes de guerre sont les fleurons  
de monde nous luttons contre la nature contre  
l'ignorance.

Enfin : L'auteur convainc le lecteur  
du songe de Moltke et la ~~ma~~ ~~visite~~ ~~du~~  
lui entrer dans un pays et gager l'homme  
qui défend sa maison.



**Projet 2** : Organiser un débat puis en faire un compte rendu

**Objet d'étude** : Le débat d'idées

**Intention communicative** : Dialoguer pour confronter les points de vue

**Séquence 2** : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

**Activité** : *Expression écrite*

**Consigne :**

Vous avez lu le texte « Pourquoi les guerres » de Guy de Maupassant, (p.104) il vous a plu et vous voulez en faire le compte rendu à votre camarade qui n'a pas lu le texte.

- En une quinzaine de lignes rédigez le compte rendu objectif de ce texte.

Nom/prénom : ..Barbrachia Hakima

**Compte rendu objectif du texte (p.104)**

Le texte intitulé « pourquoi les guerres? »  
Il écrit par le texte Guy de Maupassant Il  
est extrait de la chronique « la guerre » paru  
dans Gil Blas, le 12 décembre 1883 le type de texte  
argumentatif Il y composé sept paragraphes  
Début : La guerre est un massacre des  
hommes parce que l'homme et ignorant est un artiste  
brave en cette partie un massacre de génie  
M. de Moltke est chargé les hommes à en  
traumatiser et en suite l'auteur ~~me~~ ~~le~~  
parlé : les hommes de guerre sont les plus  
de monde nous luttons contre la nature contre  
l'ignorance  
enfin : L'auteur convainc le lecteur  
du bon sens de Moltke et la ~~me~~ vérité du  
lui entrer dans un pays es gager l'homme  
qui défend sa maison

**Projet 2** : Organiser un débat puis en faire un compte rendu

**Objet d'étude** : Le débat d'idées

**Intention communicative** : Dialoguer pour confronter les points de vue

**Séquence 2** : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

**Activité** : *Expression écrite*

**Consigne :**

Vous avez lu le texte « Pourquoi les guerres » de Guy de Maupassant, (p.104) il vous a plu et vous voulez en faire le compte rendu à votre camarade qui n'a pas lu le texte.

- En une quinzaine de lignes rédigez le compte rendu objectif de ce texte.

Nom/prénom : *B. Bortouchi Abakima*

**Compte rendu objectif du texte (p.104)**

Le texte intitulé « pourquoi les guerres? »  
Il écrit par l'auteur Guy de Maupassant. Il  
est extrait de la chronique « la guerre » paru  
dans Gil Blas, le 12 décembre 1883. Le type de texte  
argumentatif. Il y a sept paragraphes.

Début : La guerre est un massacre des  
hommes. L'homme est un animal et ignorant est un animal  
brutal. En cette partie un massacre de genre  
M. de Moltke est chargé les hommes à en  
travailler et en suite l'auteur ~~est~~ ~~le~~  
parlé : les hommes de guerre sont les fléaux  
de monde nous luttons contre la nature contre  
l'ignorance.

Enfin : L'auteur convainc le lecteur  
du songe de Moltke et la ~~ma~~ vérité du  
lui entrer dans un pays et gager l'homme  
qui défend sa maison.

**Annexe 3** : sujets d'examens officiels de fin de cycle primaire, fin de cycle moyen et de fin de cycle secondaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات

وزارة التربية الوطنية

دورة: ماي 2013

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

المسدة: ساعة ونصف

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية

**Texte :**

**Algérie**

L'Algérie se situe au Nord de l'Afrique. C'est un pays en plein développement, ouvert sur le monde.

Les algériens sont solidaires et courageux car ils aident les pauvres et protègent les faibles. C'est la **solidarité**!

De l'Est à l'Ouest, du Nord au Sud, nous formons une grande famille. C'est notre patrie où nous vivons en **paix**.

« Texte adapté »

**I- Compréhension de l'écrit : (06 pts)**

1- Choisis la bonne réponse :

- L'Algérie se situe : - Au Sud de l'Afrique.
- Au Nord de l'Afrique.

2- D'après le texte, complète la phrase suivante :

- Les algériens sont ..... et .....

3- Relève du texte un mot de la même famille que : "solidaires".

4- Souligne le **C.O.D** dans la phrase suivante :

- Nous formons une grande famille.

5- Trouve les **pronoms personnels** qui conviennent :

- Ils aident les pauvres.
- .... aides les pauvres.
- ..... aidons les pauvres.

6- Mets la phrase suivante au **singulier** :

- Les algériens protègent les faibles.
- L'..... protège le .....

**II- Production écrite : (04 pts)**

A l'occasion de la **journée nationale de la solidarité**, tu participes à un concours d'écriture sur le meilleur texte **documentaire**.

En t'aidant du texte, écris 03 ou 04 phrases pour dire comment tu peux aider ton pays à se développer.

- Aide-toi du tableau suivant :

Les verbes	Les noms
- travailler - aider - protéger	- l'école - les pauvres - les faibles
- respecter - développer ...	- la ville - le pays...

**Texte:**

**L'homme et la nature.**

En Sibérie, il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature. Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées. A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.

Ainsi ces hommes qui vivent avec la nature, entretiennent avec elle une véritable histoire d'amour. Impensable donc l'idée même de gaspiller et d'appauvrir ces territoires. C'est ainsi que se fonde toute leur éducation, leur mode de vie, leur culture et leur équilibre.

Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre, un mode de vie exemplaire, axé sur la volonté. Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel. Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister.

Leur mode de vie s'établit sur ce que leur territoire peut durablement leur donner. Ils montrent ainsi l'exemple à nos pays pollueurs, gaspilleurs de ressources naturelles qui mettent en péril les générations à venir en satisfaisant des besoins de plus en plus grands et souvent artificiels.

Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? La réponse paraît banale et pourtant les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence.

D'après Nicolas Vanier "Le rêve utile"

**Questions**

**I. Compréhension de l'écrit : (13 points)**

1. " il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature"

Cette expression veut dire :

- qui respectent la nature.
- qui ne respectent pas la nature.

Recopie la bonne réponse.

2. "Ces hommes conservent les valeurs des anciens"

Le mot souligné veut dire :

- gardent.
- oublient.

Recopie la bonne réponse.

3. Les pays riches mettent en péril les générations à venir.

Le mot souligné veut dire :

- en danger.
- en sécurité.

Recopie la bonne réponse.

4. Relève du texte deux (02) mots de la même famille que le verbe "gaspiller".

5. Classe ces expressions dans le tableau suivant :

- a. gaspillent et appauvrissent la nature.
- b. aiment la nature.
- c. abandonnent les valeurs des anciens.
- d. ignorent le gaspillage.
- e. sont inconscients de leur responsabilité envers la nature.
- f. sont égoïstes et pollueurs.

Les peuples du Nord	Les pays riches

6. Les peuples du Nord vivent en harmonie avec la nature. Ils ont su conserver les valeurs des anciens.  
Relie les deux phrases pour exprimer un rapport de cause.

7. " Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel."

Réécris cette phrase en la commençant ainsi :

"Elle ....."

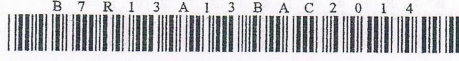
8. "Les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence."  
Mets le verbe souligné au futur simple.

9. "Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées."

- a. Quelle est la nature de la proposition soulignée ?
- b. Que remplace le pronom que dans la phrase ?

## II. Production écrite : (07 points)

Ton établissement organise une journée d'information ayant pour thème : "LA TERRE EST MALADE."  
Pour y participer tu dois rédiger un texte argumentatif (06 lignes) pour montrer, à l'aide de trois arguments et un exemple, que la terre est réellement malade.



## الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

وزارة التربية الوطنية

دورة: جوان 2014

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي

الشعب: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد

المدة: 2 سا و 30 د

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين التاليين

### الموضوع الأول:

La guerre prévue contre l'Irak produirait non seulement une catastrophe humanitaire et politique, ce serait encore un désastre économique et social.

Aujourd'hui, plus personne ne croit que la démocratie et les droits de l'homme soient les enjeux véritables d'un conflit en Irak. En réalité, les Etats-Unis cherchent à asseoir leur hégémonie<sup>1</sup> sur les plans militaire, politique et économique. Il s'agit pour eux de garantir à long terme les bénéfices de leurs multinationales du pétrole. Ils entendent donc installer des régimes pro-américains, quitte à ce qu'ils soient dictatoriaux. En effet, les gouvernements démocratiques « risquent » un jour de ne plus abandonner aux entreprises privées les recettes tirées de leur pétrole, mais de vouloir les affecter à la lutte contre la pauvreté nationale.

Alors même qu'ils dépensent des milliards pour leur armement et pour la guerre qui s'annonce, ni les Etats-Unis ni la Grande-Bretagne ne disposent de l'argent nécessaire pour lutter contre la pauvreté sur leur propre sol. Outre-Atlantique, c'est d'ailleurs l'un des plus solides arguments contre la guerre.

Les coûts d'une guerre seront payés en premier lieu par les Irakiens. Leur détresse sera indescriptible dans un pays mis à feu et à sang. Mais en Occident, la population entière fera aussi les frais du conflit. Car l'argent investi dans la guerre manquera pour la sécurité sociale et la lutte contre la pauvreté. Au total, les travailleurs occidentaux paieront également pour la guerre des Etats-Unis contre l'Irak.

Si l'Europe ne parvient pas à s'émanciper de sa dépendance politique vis-à-vis des Etats-Unis, tout progrès social, tout processus de réforme sociale s'en trouvera freiné. Cette guerre est une mauvaise réponse au terrorisme et son impact sera négatif. D'une part, le conflit ne fera qu'exacerber<sup>2</sup> l'injustice sociale, la faim et la pauvreté sur terre. D'autre part, la crise économique mondiale s'aggravera encore. Ce n'est qu'en corrigeant les injustices sociales de la planète que l'on parviendra à instaurer partout une cohabitation pacifique. Le SIB<sup>3</sup> s'oppose donc, résolument, à la guerre contre l'Irak et invite ses membres à participer le 15 février à la manifestation contre la guerre organisée à Berne. A sa séance d'hier, le Comité de l'Union syndicale suisse a également décidé à l'unanimité de soutenir le message « Non à la guerre contre l'Irak ! Pas de sang pour du pétrole ! » et d'inviter ses membres à se joindre à cette journée d'action.

Rita Schiavi, Pas de sang pour du pétrole !  
Conférence de presse donnée le 30 janvier 2003

<sup>1</sup>hégémonie = domination

<sup>2</sup>exacerber = rendre plus intolérable

<sup>3</sup>SIB = Syndicat Interprofessionnel du Bâtiment (Suisse)



## QUESTIONS

### I. COMPREHENSION : (14 points)

1. Ce texte est écrit :  
- avant la guerre en Irak - pendant la guerre - après la guerre.  
**Recopiez la bonne réponse.**
2. L'auteur de ce texte est :  
- un opposant à la guerre en Irak - quelqu'un de neutre - quelqu'un qui est favorable à la guerre.  
**Recopiez la bonne réponse.**
3. **Relevez du texte six (6) termes ou expressions qui renvoient à la guerre.**
4. La population irakienne est la première à subir les conséquences de la guerre.  
**Relevez du texte la phrase qui exprime la même idée.**
5. Les USA font la guerre pour :  
- profiter des richesses du pays - défendre les droits de l'homme - libérer le pays de la dictature.  
**Recopiez la bonne réponse.**
6. **Complétez le passage avec les mots suivants :**  
s'enflammera - existence - retentissement - augmenter - lutte :  
*Cette guerre est une mauvaise réponse au terrorisme, et son ..... sera négatif. D'une part, la ..... ne fera qu' ..... les inégalités sociales, la famine et la misère sur terre. D'autre part, la crise monétaire mondiale ..... encore. Ce n'est qu'en corrigeant les injustices sociales de la planète que l'on parviendra à mettre en place partout une ..... paisible et calme.*
7. « Il s'agit pour eux... » (paragraphe 2)  
« ...s'en trouvera freiné » (paragraphe 5)  
« ...ses membres » (paragraphe 5)  
**A qui ou à quoi renvoient les termes « eux ; en ; ses » ?**
8. Relevez dans le cinquième paragraphe trois (3) adjectifs qualificatifs qui expriment la subjectivité de l'auteur.
9. « Plus personne ne croit que la démocratie et les droits de l'homme soient les enjeux véritables d'un conflit en Irak »  
Cette phrase veut dire :  
- Nul ne pense que le conflit en Irak est en faveur de la démocratie et des droits de l'homme.  
- Certains jugent que la guerre en Irak vise l'instauration d'une démocratie et le respect des droits de l'homme.  
- Tout le monde estime que le conflit en Irak vise la défense de la démocratie et des droits de l'homme.  
**Recopiez la bonne réponse.**
10. **Proposez un titre à ce texte.**

### II. PRODUCTION ECRITE : (6 points)

**Traitez un seul sujet au choix.**

1. Le texte que vous venez de lire vous a plu et vous jugez qu'il peut être utile à votre camarade qui prépare une recherche sur les conflits dans le monde.  
Rédigez-lui en une centaine de mots le compte rendu objectif de ce texte comme il vous l'a demandé.
2. Les conflits armés menacent de plus en plus les populations à travers le monde. Celles-ci en souffrent.  
Vous êtes membre d'une association pour la protection des populations civiles.  
Rédigez un texte argumentatif d'environ 150 mots dans lequel vous exprimerez votre point de vue sur la nécessité de sauvegarder les vies humaines.

## Pourquoi les guerres?

La guerre !... se battre !... égorger !... massacrer des hommes! Et nous avons aujourd'hui, à notre époque avec notre civilisation, avec l'étendue de la science et le degré de philosophie où l'on croit parvenu le génie humain, des écoles où on apprend à tuer, à tuer de très loin, avec perfection, beaucoup de monde en même temps, à tuer des pauvres diables d'hommes innocents, chargés de famille et sans casier judiciaire.[...] N'aurait-on pas détesté tout autre que Victor Hugo qui eut jeté ce grand cri de délivrance et de vérité ?

« Aujourd'hui, la force s'appelle la violence et commence à être jugée; la guerre est mise en accusation. La civilisation, sur la plainte du genre humain, instruit le procès et dresse le grand dossier criminel des conquérants et des capitaines. Les peuples en viennent à comprendre que l'agrandissement d'un forfait n'en peut être la diminution que si tuer est un crime, tuer beaucoup n'en peut pas être la circonstance atténuante ; que si voler est une honte, envahir ne saurait être une gloire ».

« Ah ! proclamons ces vérités absolues, déshonorons la guerre! » Vaines colères, indignation de poète. La guerre est plus vénérée que jamais.

exemple Un artiste habile en cette partie, un massacreur de génie, M. de Moltke (tacticien de guerre) a répondu un jour, aux délégués de la paix, les étranges paroles que voici :

« La guerre est sainte, d'instruction divine, c'est une des lois sacrées du monde ; elle entretient chez les hommes tous les grands, les nobles sentiments: l'honneur, le désintéressement, la vertu, le courage, et les empêche en un mot de tomber dans le plus hideux matérialisme».

exemple Ainsi, se réunir en troupeaux de quatre cent mille hommes, marcher jour et nuit sans repos, ne penser à rien ni rien étudier, ni rien apprendre, ne rien lire, n'être utile à personne, pourrir de saleté, coucher dans les fanges, vivre avec les brutes dans un hébètement continu, piller les villes, brûler les villages, ruiner les peuples, puis rencontrer une autre agglomération de viande humaine, se ruer dessus, faire des lacs de sang, des plaines de chair pilée mêlée à la terre boueuse et rougie, des monceaux de cadavres, avoir les bras ou les jambes emportés, la cervelle écrabouillée sans profit pour personne, et crever au coin d'un champ, tandis que vos vieux parents, votre femme et votre enfant meurent de faim.



4 Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.  
 sub Nous l'avons vue, la guerre. Nous avons vu les hommes, redevenus des brutes, affolés, tuer par plaisir, par terreur, par bravade, par ostentation. Alors que le droit n'existe plus, que la loi est morte, que toute notion de juste disparaît, nous avons vu fusiller des innocents trouvés sur une route et devenus suspects parce qu'ils avaient peur. Nous avons vu tuer des chiens enchaînés à la porte de leurs maîtres pour essayer des revolvers neufs, nous avons vu mitrailler par plaisir des vaches couchées dans un champ, sans aucune raison, pour tirer des coups de fusil, histoire de rire.

4 Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.  
 Entrer dans un pays, égorger l'homme qui défend sa maison parce qu'il est vêtu d'une blouse et n'a pas un képi sur sa tête, brûler les habitations des misérables qui n'ont plus de pain, casser des meubles, en voler d'autres, boire le vin trouvé dans les caves, violer les femmes trouvées dans les rues, brûler des millions de francs en poudre, et laisser derrière soi la misère et le choléra.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

D'après **Guy de Maupassant**, *Sur l'équ*, 1888

### Lecture analytique

- Qui s'exprime dans ce texte ? Y a-t-il un indice qui y renvoie explicitement ?
- Quel est le thème abordé dans le texte ?
- Quel effet l'auteur veut-il produire par l'emploi de phrases exclamatives au début du texte ?
- Combien de thèses l'auteur présente-t-il dans le texte ?
- Comment se présentent-elles l'une par rapport à l'autre ?
- Quelle thèse l'auteur défend-il ?
- A qui renvoie le « nous » dans la deuxième phrase ?
- A qui renvoie le « on » dans la phrase suivante ?

**Annexe 4 :** plan méthodologique du compte rendu selon le manuel de 3AS filières communes

Le compte rendu critique permet de dégager les composantes essentielles d'un texte ou d'un ouvrage : son contenu, son organisation interne, ses grandes thématiques auxquelles on apporte une appréciation personnelle qui permettra au lecteur de situer le texte dans une perspective plus vaste.

• **Du compte rendu objectif au compte-rendu critique**

Rendre compte objectivement c'est rapporter, le plus fidèlement possible ce dont il est question dans un texte. Globalement, vous devez informer votre lecteur sur la nature de l'ouvrage (référence, livre spécialisé, thèse, analyse...), des grandes idées qui structurent l'argumentation. Vous en dégagéz le sens général en insistant sur les temps forts et significatifs, tant au niveau du contenu que de la démarche adoptée par l'auteur.

Ainsi le compte rendu de textes et documents historiques ou de textes polémiques sera forcément « orienté », car ne retenant des faits à retranscrire que ceux qui sembleront les plus importants et les plus significatifs, et introduisant des commentaires pouvant expliquer ou justifier ces choix .

Le compte rendu critique inclut donc les réactions et opinions du destinataire à l'égard du message. Il intègre un commentaire prenant en charge l'effet produit par l'événement ou les faits rapportés. Le compte rendu attendu de l'apprenant en 3<sup>ème</sup> AS devra impérativement intégrer une partie commentative.

• **Du résumé au compte rendu critique**

Le compte-rendu se rapproche du résumé (qui a déjà été travaillé en 1<sup>ère</sup> A.S.) dans la mesure où, dans le compte-rendu, le texte n'est pas reproduit mais reformulé de manière claire et concise. Si l'approche méthodologique des deux techniques est identique, il s'agira d'intégrer à la technique du résumé la dimension commentative.

Dans ce type de compte rendu, on ne se contente plus de décrire, on juge. Il est cependant nécessaire de distinguer les jugements personnels subjectifs (qui ont alors une valeur et une portée limitées), des autres jugements qui peuvent être partagés par de nombreuses personnes.

Le jugement est exprimé de façon personnelle mais il est toujours étayé par des arguments solides.

#### **Annexe 4 :** absence des exercices de reformulation réservés à la technique du compte

rendu  
dans le  
manuel  
de 3AS

- Fumer nuit gravement à la santé.
- Dans les entreprises, les femmes sont de meilleures gestionnaires que les hommes.
- La guerre n'est pas une fatalité.
- La plupart des cancers trouvent leur origine dans des mauvaises habitudes de vie.

#### 8- Repérez les indices de la présence du narrateur (modalisateurs)

- Ce palais où je vivais était immense, et ses ressources en méandres et en cachettes secrètes paraissaient inépuisables. Rien ne semblait aboutir nulle part.
- Vers deux heures du matin, je fus réveillé par un bruit inexplicable. Je crus d'abord que c'était un chat courant sur les gouttières.
- Mon fils est médecin, et peut-être est-ce là une des raisons pour lesquelles je mets si longtemps à me rétablir.
- L'animal avait dû être détaché de l'arbre par quelqu'un et jeté dans ma chambre à travers une fenêtre ouverte. Cela avait été fait sans doute dans le but de m'arracher au sommeil.

9- Complétez cette phrase pour décrire ces enfants de manière méliorative en employant les expressions appropriées parmi les suivantes : Vêtus de haillons, la figure bien propre, les cheveux sales, portant des vêtements neufs, l'air gai, les yeux hagards, l'air affamé, la chevelure brillante et bien coiffée.

«Au détour de la route, nous rencontrâmes des enfants qui jouaient,.....»

10- Reformulez le texte suivant en une phrase en utilisant un nom ou un verbe exprimant la notion de changement.

Les éléphants meurent énormément. Ils étaient un bon million en 1981 sur le continent africain, ils sont encore entre 400 et 700 000. Ils étaient 130 000 au Kenya en 1973, ils ne sont plus que 16 000, et au parc national de Rsavo, on en avait recensé 17 000 en 1972. Ils sont aujourd'hui 30 000. Chaque année, 50 000 éléphants sont tués « légalement » dans les pays où l'ivoire est une richesse naturelle comme d'autres. Et environ 50 000 autres tombent sous les balles des braconniers pour alimenter le marché clandestin.

11- Même consigne que pour l'exercice précédent:

En fait, sous l'effet conjugué de ces politiques économiques et sociales, depuis la fin des années 80, la croissance démographique s'est nettement ralentie dans le tiers-monde, puisqu'elle est revenue à moins de 1,9% par an. La baisse de la fécondité a continué dans des pays où elle avait commencé bien avant, comme ceux d'Amérique du Sud, ou d'Extrême-Orient, comme la Corée du Sud, ou encore Singapour qui arrivent à des chiffres très proches de l'Europe et du Japon. Elle a repris en Chine qui, avec 2 enfants par femme, rejoint aujourd'hui le niveau de ... la Suède. Elle s'est étendue aussi en Asie du Centre et du Sud : après l'Inde, le Bangladesh est passé en dix ans de 6,2 à 4,7 enfants par femme, l'Iran de 6,5 à 4,6.

12- Complétez les phrases ci-dessous avec les mots de la liste suivante : augmentation, augmenter, diminuer, réduire.

Le seul moyen efficace pour ... <sup>réduire</sup> les transports urbains et leur nuisance, serait d'<sup>augmenter</sup> le prix des carburants de 7% pendant vingt ans en termes réels. Selon l'étude réalisée par l'OCDE, l'<sup>augmentation</sup> progressive du prix des carburants pourrait d'un tiers le nombre de véhicules-kilomètres prévus sur cette période et de moitié la consommation des carburants.

13- Insérez, dans cet extrait, les adverbes suivants pour montrer votre prise de position en faveur des Moudjahidines de l'A.L.N : calmement, anxieusement, résolument, courageusement, prudemment.

« La colonne militaire progressait vers le village. Les soldats français scrutaient chaque touffe d'arbustes, chaque recoin des talus. Les Moudjahidines de l'A.L.N. les attendaient. Un accrochage terrible eut lieu et dura des heures. Les Moudjahidines combattirent et occasionnèrent de lourdes pertes à l'ennemi. »

**Annexe 5** : programme de FLE en 3AS

المستوى :	السنة الثالثة ثانوي
الشعبة :	ع/ت/رنا / ت/اق / ت/رنا
المادة :	فرنسية

رقم ساعي	العنوان	رقم البريد	المحور	الاسبوع	الشهر
03	Evaluation diagnostique de la compétence de compréhension et de production (orale et écrite ) + activités de remédiation	1	Evaluation diagnostique	1	تميلتهوير
01	Négociation du projet pédagogique et présentation de la situation- problème ( production de départ )	2	Documents et textes d'histoire: Séquence 1	2	
01	Activités de compréhension et d'expression orale	3			
01	Activités de compréhension de l'écrit	4			
01	Activités de compréhension de l'écrit (suite )	5			
02	Activités de langue / entrainement à l'écrit	6	Documents et textes d'histoire: Séquence 1	3	
01	auto-évaluation / coévaluation	7	Documents et textes d'histoire: Séquence 1	4	أكتوبر
02	Activités d'écriture / technique d'expression	8			
01	Compte rendu de l'expression écrite	9	Documents et textes d'histoire: Séquence 1	5	
01	poésie	10			
01	Bilan de la séquence 1/ mise en route de la séquence 2 +production écrite	11			
02	Activités de compréhension de l'écrit	12	Documents et textes d'histoire: Séquence 2	6	
01	Activités de langue / entrainement à l'écrit	13			
01	Auto-évaluation / co-évaluation	14	Documents et textes d'histoire séquence 2	7	
01	Activités d'écriture / technique d'expression	15			
01	Compte-rendu de l'expression écrite	16			
01	Activités de remédiation et consolidation	17	Documents d'histoire: Séquence 2	8	
01	Poésie	18			
01	Bilan de la séquence 2 et mise en route de la séquence 3 Production écrite de départ	19			
01	Activités de compréhension de l'oral	20	Documents d'histoire: Séquence 3	9	نوفمبر
02	Activités de compréhension de l'écrit	21			

# Sommaire

## Projet 1: Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Exposer pour manifester son esprit critique.	Texte et document d'Histoire.	Séq 1: Informer d'un fait d'histoire. (pages 8 à 26) Séq 2: Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (pages 27 à 44) Séq 3: Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45 à 60)	La synthèse de documents. (page 65) Rédiger une synthèse de documents. (page 71)

## Projet 2: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Dialoguer pour confronter des points de vue.	Le débat d'idées.	Séq 1: S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. (pages 77 à 98) Séq 2: Prendre position dans un débat: concéder et réfuter.. (pages 99 à 115)	Le compte-rendu critique (page 121) Rédiger un compte-rendu. (page 129)

## Projet 3: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	Séq 1: Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (pages 137 à 150) Séq 2: Inciter son interlocuteur à agir. (pages 151 à 166)	La lettre de motivation. (page 171)

## Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique.	Séq 1: Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (pages 180 à 195) Séq 2: Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (pages 196 à 207) Séq 3: Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (pages 208 à 217)	

**Annexe 6 : grille d'évaluation de la production écrite à l'épreuve de BAC**

		وزارة التربية الوطنية المفتشية العامة للبيداغوجيا					
		إجابة الموضوع رقم (02) لتحضير امتحان البكالوريا					
		المادة: فرنسية	الشعبة: لغات أجنبية				
Barème	Corrigé						
1pt	1	<b>I/ Compréhension de l'écrit : (12 points)</b>					
1.5 pts	0.5x3	1- Les auteurs de ce texte représentant une association d'écologistes. 2- Les trois expressions qui reprennent le thème de : « Le Festival de la Terre » sont : - Cet événement planétaire. - Manifestation universelle. - Cette rencontre internationale. + Une opération de mobilisation nationale et mondiale. (acceptable.)					
1pt	0.5x2	3- Les deux valeurs humaines : - Paix - Solidarité (Respect de la planète)					
2pts	0.5x 4	4-	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Devoir du citoyen</th> <th style="text-align: center;">Objectifs du festival</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;">- S'engager à protéger la terre. - Participer à une paix durable dans le monde.</td> <td style="vertical-align: top;">- Sensibiliser le citoyen au respect de notre planète. - Défendre les valeurs universelles et humaines.</td> </tr> </tbody> </table>	Devoir du citoyen	Objectifs du festival	- S'engager à protéger la terre. - Participer à une paix durable dans le monde.	- Sensibiliser le citoyen au respect de notre planète. - Défendre les valeurs universelles et humaines.
Devoir du citoyen	Objectifs du festival						
- S'engager à protéger la terre. - Participer à une paix durable dans le monde.	- Sensibiliser le citoyen au respect de notre planète. - Défendre les valeurs universelles et humaines.						
1pt	0.5x2	5- <u>Lesquelles</u> : les valeurs humaines. - <u>Nous</u> : les citoyens + les membres de l'association (accepter les membres de l'association)					
1pt	1	6- « Un Gardien de la Terre » est : un protecteur de la Terre.					
2pts	1x2	7- Deux phrases exhortatives : <span style="float: right;"><b>Participons</b></span> tous à une paix durable. <b>Choisissons d'être « Gardiens de la Terre.»</b>					
1.5pts	1.5	8- L'intention des auteurs de ce document est de sensibiliser chaque citoyen au respect de la planète Terre en vue de la protéger.					
1pt	1	9- Titre en relation avec la thématique du texte et l'intention de l'auteur.					
		<b>II/ Production écrite : (08 points)</b>					
		Compte rendu / Essai					
2pts		1- Pertinence de la production					
3pts		2- Organisation de la production					
3pts		3- Utilisation de la langue de la manière appropriée					

# TABLE DES MATIERES

*REMERCIEMENTS*

*DEDICACE*

**INTRODUCTION GÉNÉRALE .....6**

**PREMIERE PARTIE :**

**PROBLEMATIQUE DE LA PRODUCTION ECRITE EN FLE .....9**

**CHAPITRE I : PRODUCTION ECRITE ET APPLICATION METHODOLOGIQUE ..... 11**

**I - La production écrite en LE : Panorama méthodologique .....12**

**II - L'enseignement de la production écrite en FLE .....25**

**2 - 1 - LES PROCESSUS REDACTIONNELS EN FLE .....27**

**CHAPITRE II : ÉCRIRE EN FLE EN ALGERIE SELON L'APC .....32**

**I - La production écrite en FLE en Algérie .....33**

**1 - 1 - 1 - Écrire au primaire .....36**

**1 - 1 - 2 - Écrire dans le cycle moyen.....37**

**1 - 1 - 3 - Écrire au lycée .....38**

**II - Production écrite en Algérie : enjeux et état des lieux .....40**

**DEUXIEME PARTIE :**

**PROBLEMATIQUE DE LA PRODUCTION ECRITE EN FLE.....47**

**CHAPITRE I : Impact de la lecture sur la production écrite en FLE.....49**

**I - Lire/Comprendre .....51**

**I - 1 - LA LECTURE EN CLASSE DE FLE .....53**

**1 - 1 - 1 - LES STRATEGIES DE LECTURE EN CLASSE DU FLE .....54**



---

1 - 1 - 2 - LA COMPREHENSION DE L'ECRIT EN FLE EN ALGERIE .....	57
I - 2 - LIRE / ECRIRE EN FLE .....	60
1 - 2 - 1 - TECHNIQUES D'EXPRESSIONS AU LYCEE : APPORT DE LA LECTURE .....	63
1 - 2 - 2 - L'ENSEIGNEMENT DU COMPTE RENDU EN ALGERIE .....	67
CHAPITRE II : LE COMPTE RENDU ENTRE DEFIS ET DIFFICULTES .....	77
I - Protocole d'enquête .....	79

---

I - 1 - LES QUESTIONNAIRES .....	79
1 - 1 - 1 - ANALYSE COMBINEE DES DEUX QUESTIONNAIRES .....	82
I - 2 - LE CORPUS .....	90
1 - 2 - 1 - ANALYSE DU CORPUS .....	92
I - 3 - SYNTHESE .....	94
<b>CONCLUSION</b> .....	96
BIBLIOGRAPHIE .....	99
ANNEXES .....	104

---

<b>RESUME</b> .....	128
---------------------	-----

---

## RÉSUMÉ

L'enseignement de la production écrite en FLE a été depuis longtemps objet de plusieurs recherches ; l'intérêt porté à la production écrite en LE et en FLE a donné naissance à plusieurs stratégies et méthodes conçues principalement afin de faciliter à l'apprenant l'accès à la production écrite en FLE. Ainsi, certaines méthodes sacralisent l'acte d'écrire dans les activités de classe, d'autres le banalisent voire le négligent, d'autres encore définissent l'écrit par opposition à l'oral ou par rapport au texte littéraire.

Les programmes du FLE en Algérie inspirés essentiellement des principes de l'APC mettent l'accent essentiellement à la fois sur l'acte d'écrire et l'acte de lire ; ils concourent de ce fait à installer un ensemble de techniques d'expressions écrites dans le souci de pourvoir l'apprenant de compétences nécessaires lui permettant de devenir autonome et d'établir des échanges avec l'Autre dans diverses situations de communications réelles. La technique du compte rendu en classe de 3AS, sur laquelle est centrée notre recherche, est une technique mise en relief dans les programmes car elle jouit d'une présence attestée par les épreuves de BAC depuis la session 2008. A l'instar des autres techniques enseignées au lycée, le compte rendu incarne la corrélation entre la lecture et l'écriture en classe de FLE et suscite en revanche souvent chez l'apprenant plusieurs carences liées à la fois à des difficultés dues à l'acte de lire et à d'autres difficultés dues à l'acte d'écrire en FLE.

Mots-clés :

L'acte d'écrire-le compte rendu - programme de français - handicap - enseignement  
- l'acte de lire - méthodologie - techniques d'expressions - communication- réforme.