

Interactions et transfert des compétences entre lecture et écriture:
Cas de la cohérence du texte en production écrite des élèves de
3^{ème} AM.

التفاعل وتحويل المهارات من القراءة إلى الكتابة : حالة تلاميذ السنة 3 متوسط
في الإنتاج الكتابي عند تلاميذ السنة 3 متوسط

The title: The interaction and the transformation of skills from reading to writing : The text coherence in the written production for the 3 MS pupils

Ali ABID

Université Aboukacem Saad-Allah, Alger 2 (Algérie)
abidali_souf@yahoo.fr

DJEBLI Mohand-Ouali, Université Alger 2 (Algérie)

Mail: meddjebli@gmail.com

Date de soumission: 24/04/2020

date d'acceptation: 16/07/2020

Résumé: *En didactique, la lecture est une activité fondamentale et la compétence écrite est assignée comme l'un des objectifs essentiels de l'enseignement-apprentissage d'une langue. Mais le passage entre les deux aptitudes compréhension / production de l'écrit n'est pas toujours bien explicité. Notre article s'intéresse au sujet et pose la question suivante: L'interaction entre lire et écrire et le transfert de la compétence de lecture peuvent-ils améliorer la production écrite chez les apprenants ? Pour y répondre, nous avons mené une expérience pratique avec des classes de 3^{ème} année moyenne. Les résultats de notre recherche ont montré que, grâce à l'interaction et au transfert de compétences de lire vers écrire, les lectures de textes appropriés ont influé positivement sur la qualité des productions écrites des élèves dans leur aspect cohérence de texte...*

Mots-clés: lecture, écriture, interaction, transfert de compétences, cohérence de texte,

The title: The interaction and the transformation of skills from reading to writing : The text coherence in the written production for the 3 MS pupils

Summary: In the education of the foreign languages, reading is the principal activity and learning the skills of the reading comprehension of the written language is one of the objectives of learning the language But moving through the writing competencies (the reception and the

production) is not clear enough, according to the researchers' work. Our article deals with this topic and put questions whether the interaction between reading , writing and transforming the skills between these concepts is possible to do the progression of the text coherence. To answer this question we had done an experience with 3 MS pupils ; and we discovered that the interaction and the transformation of skills and knowledge thus the reading of an interesting texts affect positively on the kind of the written production concerning the coherence of the text for the pupils

Key words: Reading – writing – the interaction - the transformation of skills – the text coherence

الملخص : إن القراءة في تعليمية اللغات الأجنبية هي النشاط الأساسي كما أن اكتساب مهارات الفهم المكتوب هي احد أهداف التعليم وتعلم اللغة. لكن العبور بين القدرات الاتصالية الكتابية (الاستقبال والإنتاج) ليس واضحا كما يجب من خلال أعمال الباحثين. لذا تهتم مقالتنا هذه بالموضوع بوضع التساؤلات التالية : هل التفاعل بين القراءة والكتابة، وهل تحويل المهارات بين هذين المفهومين يمكن انجازهما في ميدان تحسين تماسك النص ؟ للجواب على هذا السؤال جرينا تجربة في الميدان مع تلاميذ السنة الثالثة متوسط. وخلصنا البحث كاشفت انه بفضل التفاعل وتحويل المهارات والمعارف فإن قراءة نصوص هادفة ومشوقة كان لها تأثيرا ايجابيا على تحسين نوعية الإنشاء عند التلاميذ فيما يخص تماسك النص
الكلمات المفتاحية : القراءة - الكتابة - التفاعل - تحويل المهارات - تماسك النص

Introduction

La lecture est la base essentielle pour l'enseignement d'une langue. Dans cette perspective, les textes de lecture jouent un rôle important dans l'acquisition et la consolidation de la compétence écrite réception et production d'une langue étrangère. La question d'interaction et de transfert de compétences de lire vers écrire ne cessent d'animer les débats. Notre présent article aborde le sujet et essaie de démontrer que le transfert de la compétence en lecture chez l'apprenant peut influencer sur la compétence scripturale et améliorer la qualité de la production écrite dans son aspect cohérence textuelle.

Nous passons en revue les concepts méthodologiques relatifs au rapport lecture-écriture, interaction et transfert de compétences, Nous abordons ensuite les stratégies d'enseignement qui articulent la lecture et la production écrite ; puis nous évoquons la notion de cohérence textuelle. Enfin, par une

expérimentation sur le terrain, nous cherchons à confirmer (ou infirmer) notre hypothèse.

1-Rapport lecture-écriture

Les travaux qui traitent du rapport entre lecture et écriture désignent par relation la nature des liens établis entre les deux notions, par articulation l'enseignement-apprentissage simultané de ce contexte ou par interaction l'influence négative ou positive de l'une sur l'autre. Dans le domaine de la didactique, l'interaction entre la lecture et l'écriture signifie que toute activité de lecture sera effectuée en vue de préparer une écriture et cela quelque soit le type de texte envisagé. F. Le Goff (2010: 200-201) distingue deux options, l'interaction simple et l'interaction combinée.

L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture doivent même se relayer parfois, car, d'après E. Barjolle (2007: 35), lecture et écriture est un phénomène d'interaction plus qu'une simple articulation. Les deux activités sont intimement liées et il est difficile de lire sans écrire sa lecture et d'écrire sans lire dans le même temps.

Quant au transfert de compétences de lire vers écrire, il n'est pas aussi simple qu'on le croit. A notre avis, un tel transfert passe par l'investissement des connaissances acquises lors de la séance de lecture vers la production

écrite. Pour cela, on recommande aux enseignants de relier les pratiques d'écriture et de lecture, donc de toujours lire pour écrire. La maîtrise de la lecture et la compréhension de textes peuvent transférer au savoir-faire scriptural les compétences suivantes: la compétence lexicale, la compétence syntaxique et sémantique et la compétence textuelle. Notre travail est axé sur la compétence textuelle et notre expérimentation vise à démontrer l'effet de la lecture et du transfert de compétences sur l'aspect cohérence des productions écrites des élèves.

2- Lecture décodage et lecture compréhension

Etant donné son importance dans l'enseignement-apprentissage de la langue, la lecture se présente comme le modulateur indispensable du passage de l'acte de lire à l'acte d'écrire. Mais l'articulation entre le décodage et la compréhension d'un support écrit reste la préoccupation majeure pour les chercheurs.

2.1-La lecture décodage

L'objectif de l'enseignement de la lecture est de permettre à l'apprenant de comprendre le texte. Mais faut-il d'abord connaître les signes de la langue et savoir les décoder pour pouvoir identifier le mot écrit et extraire de sa représentation graphique la prononciation et la signification qui lui correspondent. Le décodage est la correspondance graphème-phonème ; il tient de la capacité de perception visuelle et auditive, la lecture étant une activité orale avant tout. L'apprentissage de la lecture est une activité cognitive visuelle, mais la tâche de lecture relève aussi des correspondances entre les unités de la langue orale (phonèmes et morphèmes) et les unités de la langue écrite (graphèmes et mots graphiques).

Les facultés de perception visuelle et auditive des signes et des sons ne sont pas suffisantes pour apprendre à lire. Les véritables mécanismes de la reconnaissance des signes graphiques reposent sur les aspects cognitifs qui guident les processus d'apprentissage chez l'enfant. A ce sujet, l'ONL (2004: 328) retient trois grands critères cognitifs:

a-L'attention: Il existe deux types d'opérations, appartenant les unes à la pré-attention, les autres à l'attention focalisée,

b-La mémoire: C'est une succession de processus qui se succèdent ou se relayent: mémoire visuelle (contenant les codes de traits), mémoire où sont stockées les représentations des lettres, mémoire phonologique et des mots, mémoire sémantique,

c-la motivation: On distingue deux types: la motivation externe, très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage mais fragile, et la motivation interne, très solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création.

La psychologie cognitive connaît plusieurs modèles d'acquisition du code écrit. Selon J-C Rafoni, aujourd'hui tous les chercheurs s'accordent pour définir 3 modèles-clés, 3 étapes qui peuvent certes se chevaucher mais dont le changement qualitatif est attesté et le changement qualitatif est attesté et l'ordre de succession toujours constant:

a-La phase logographique: A cette période, les mots écrits ne sont que des traces graphiques symboliques qui ont pourtant valeur de signifiants, et comme tels, la curieuse faculté de renvoyer à des signifiés.

b-La phase alphabétique: Pendant cette période, c'est l'articulation des correspondances phonèmes-graphèmes qui permettra d'activer par tâtonnement phonologique le mot correspondant et ainsi de le découvrir.

c-La phase orthographique: Dans ce stade, la procédure par assemblage contribue après coup à l'élaboration d'un stock de mots dont la trace visuelle est gardée en mémoire. (2007: 144-146).

Les stratégies de lecture sont les techniques et les manières de lire adoptés par l'apprenant. Elles varient selon les types et les genres de texte et l'intention de lecture: lire pour chercher une information, pour l'idée générale, lire pour comprendre le texte en détail.. F. Cicurel (1991: 16-20) retient cinq stratégies de lecture: une lecture studieuse, une lecture balayage (repérage), une lecture sélective, une lecture-action et une lecture oralisée..

On considère la lecture comme une compétence culturelle, car, « avant de comprendre comment l'enfant apprend à lire, il importe donc de savoir comment il s'approprie nos pratiques culturelles de l'écrit, comment il les fait siennes » (J-C Rafoni, *ibid*: 75).

2.2-La lecture compréhension

Une fois l'étape de décodage assumée en lecture, l'apprenant commence à extraire le message du texte écrit. Puis il essaie d'interpréter ce texte, c'est à dire le comprendre et lui donner un sens. La compréhension de texte, c'est l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme.

D'après J-P Cuq et I. Gruca, lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte (2003: 160).

Pour comprendre un texte, l'ONL considère trois niveaux de traitement qui sont nécessairement mobilisés par le lecteur et qui correspondent à trois domaines traditionnels de l'approche pédagogique, celui des mots (lexique ou vocabulaire), celui des phrases (syntaxe et grammaire), celui du texte (*ibid*: 112-184). Une fois amorcé le texte ou le discours, le lecteur doit poursuivre la découverte de la narration, de la description ou de l'argumentation. Cette découverte s'effectue par la lecture des phrases qui à la fois introduisent des informations nouvelles et rattachent ces informations à celles qui ont été antérieurement établies.

En compréhension de texte, nous adoptons dans notre recherche l'approche globale de texte initiée par Sophie Moirand (1976: 88-105) et qui propose les phases suivantes pour appréhender la compréhension globale du sens d'un texte, en respectant leur ordre chronologique:

- a-Perception des signes visuellement prégnants,
- b-Repérage des mots-clés et des points forts du texte,

c-Recherche de l'architecture du texte et réflexion sur les fonctions de ces éléments,

d-Intervention des données sociologiques, politiques, culturelles.

Mais le problème de vocabulaire est la difficulté majeure pour la compréhension d'un texte par nos élèves. La faiblesse du lexique chez l'apprenant est considérée comme la source la plus importante de difficultés pour la compréhension en lecture qui reste tributaire de la compréhension de mots, d'expressions, donc de la connaissance du vocabulaire.

Pour remédier à cet état de fait, nous estimons que la lecture des textes (des livres de bibliothèques surtout) et l'utilisation des dictionnaires conçus au niveau des élèves, enrichissent le répertoire lexical, améliorent la compréhension des textes et consolident la compétence scripturale chez l'élève. Ce qui nous oblige à appréhender le texte, ses aspects textuels (typologie, genre) et ses différentes stratégies et formes de lecture.

2.3-Le texte de lecture

On peut définir un texte comme un enchaînement cohérent de plusieurs phrases liées entre elles par un sens logique. Le texte est également défini comme « une suite signifiante de signes entre deux interruptions manifestes de la communication ». (H. Weinrich, 1974, cité par J-M Adam, 1996: 85).

Mais nous remarquons que le texte est à distinguer du discours:

a-Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000: 75) définit le texte comme un phénomène englobant toutes les formes de la communication langagière: On appelle texte toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent

b- Le discours est défini comme suit:

« On parlera de discours à propos de l'objet socio-historiquement situé et adressé. Ce discours du sujet est marqué par des indices personnels, spatiaux et temporels (moi, ici, maintenant) qui ne peuvent être interprétés qu'en contexte, c'est-à-dire dans la situation d'énonciation. »
J-P Cuq (2003: 73).

La simple définition ne suffit pas aux apprenants pour apprendre à construire un texte, il faut aussi établir les caractéristiques propres selon le type de texte à produire. La connaissance du type et du genre de texte devient importante pour la réussite des activités pédagogiques de lecture orientées vers la production d'un texte. A ce sujet, J-M Adam (ibid: 87-89) retient six types de « structures séquentielles de base »: narrative, injonctive-instructionnelle (dite parfois procédurale), descriptive, argumentative,

explicative, conversationnelle-dialogale. Le type narratif est programmé par le MEN pour les classes de 3^{ème} année moyenne, corpus de notre recherche.

Les genres textuels, dans la tradition littéraire, sont censés permettre de repérer et de classer les différents textes littéraires, selon:

a-des critères de composition, de forme et de contenu,

b-des critères renvoyant à différentes façons de concevoir la représentation de la réalité,

c-des critères renvoyant à la structure des textes, particulièrement à leur organisation énonciative.

Nous traitons le genre récit biographique dans notre expérimentation ; c'est un genre informatif, de construction narrative dont le texte est non fictionnel et à thème réel.

En classe, nous pratiquons habituellement deux formes de lecture. Dans notre expérimentation, nous présentons les textes à lire à travers ces deux formes de lecture ; ce sont :

a-La lecture silencieuse: Elle permet à l'apprenant d'atteindre la compréhension en mobilisant tous ses savoir-faire pour la réalisation d'un véritable travail cognitif. Cette lecture studieuse permet une approche globale du texte qui peut articuler la lecture avec l'écriture,

b-La lecture à haute voix: Cette forme de lecture consiste à oraliser un texte pendant laquelle l'élève suit linéairement l'ordre des mots et subvocalise chaque mot et chaque syllabe ; ce qui lui permet d'améliorer sa prononciation.

3- L'écriture et la production écrite

L'écriture est un moyen d'expression de la pensée par le langage écrit sur un support, c'est la substitution d'un message sonore en un message graphique. Ecrire ne veut pas dire grouper des phrases éparées, le scripteur doit tenir compte de la situation dans laquelle son texte est produit et lui assurer une certaine cohérence. Selon J-P Cuq et I. Gruca, (ibid: 182), écrire, c'est produire une communication au moyen d'un texte, c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite.

La production écrite est une situation problème qui demande à l'élève de résoudre plusieurs difficultés. Cette tâche complexe exige la manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe), mais surtout des unités discursives qui ont un message complet à transmettre. Elle est donc un moyen de communication mis en œuvre par un scripteur à un lecteur pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments, ses émotions sur

un sujet précis; c'est la communication écrite dans laquelle le scripteur et le lecteur ont des intentions de communication différents.

3.1-La communication écrite

La production écrite est la plate-forme sur laquelle repose la communication écrite. On écrit pour être lu, donc pour échanger avec autrui. « La communication écrite détient ses caractéristiques fondamentales du fait qu'au moment de l'émission du message, l'interlocuteur auquel on s'adresse est absent, ainsi, l'émetteur devient ici scripteur» (G.Vigner, 1986: 11).

A la communication écrite, B. Cocula & C. Peyrouet reconnaissent six facteurs: l'émetteur, le récepteur (le lecteur), le message (le type scriptural), le canal (la feuille), le code (la langue), le référent (textuel), et six fonctions: la fonction référentielle, la fonction expressive, la fonction conative, la fonction phatique, la fonction métalinguistique et la fonction poétique. (1988: 30-37).

3.2-Les stratégies d'apprentissage de la production écrite

Il est certes vrai qu'apprendre à écrire est l'une des missions exclusives de l'école. Le rôle essentiel de l'enseignant en classe de langue est donc de développer les compétences linguistiques et communicatives en faisant acquérir à l'élève les connaissances de la langue cible. « C'est le maître qui implicitement est chargé de mettre en œuvre ces règles générales dans le même temps où explicitement il doit respecter le programme correspondant à sa discipline et au niveau des élèves. » (R Bouchard, 1998: 1-16)

Les élèves de 3^{ème} AM que nous ciblons dans notre recherche ont de grosses difficultés en production écrite. Pour cette catégorie d'élèves, nous estimons que l'enseignement explicite de la langue serait plus que nécessaire car, « contrairement à l'enseignement implicite dont l'objectif est d'éviter au maximum le recours à la forme métalinguistique, l'intérêt majeur d'un enseignement explicite est au contraire de focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue » (J-P Cuq et I. Gruca, ibid: 347).

3.3-Les modèles de production écrite

Selon C. Cornaire et P-M Raymond (1999: 26-36), les modèles de production écrite sont regroupés en deux types: des modèles de type linéaire et des modèles de type non linéaire:

a-Le modèle linéaire de Rohmer: Ce modèle, inauguré en 1965, décompose le processus d'expression écrite en trois étapes: la pré-écriture (planification et recherche des idées), l'écriture (rédaction du texte) et la réécriture (travail du texte et corrections).

b-Les modèles non linéaires: Dans cette catégorie, nous trouvons:

*le modèle de Hayes et Flower (1980) se subdivise en trois grandes composantes: le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture.

*les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987) ont proposé deux descriptions basées sur l'analyse des comportements des scripteurs enfants et adultes pendant l'acte d'écriture.

*le modèle de Deschènes (1988): Ce modèle de production écrite tient compte de deux variables: la situation d'interlocution et le scripteur

Dans "Situations d'écrits", Sylvie. Moirand (1979) s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. L'auteure propose un modèle de production écrite en langue seconde où l'on distingue quatre composantes.

3.4-La cohérence de texte

La cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages). Elle concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message résulte clair. On distingue la cohérence implicite qui est assurée par des signes de ponctuation, et la cohérence explicite qui est exprimée par des connecteurs (ou organisateurs) textuels et par des marqueurs de relation.

On peut déterminer la cohérence de texte d'après des critères de textualité. Pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle M. Al-Khatib (2012: 51) définit quatre règles:

- a- une progression de l'information
- b- une relation étroite entre les passages et les idées
- c- la non-contradiction
- d- un champ lexical

On peut aussi déterminer la cohérence de texte d'après la position du lecteur, car « la cohérence n'est pas une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d'une activité interprétative. L'interprétant prête à priori sens et signification et ne formule de jugement d'incohérence qu'en tout dernier ressort. » (J-M Adam, ibid : 111).

La progression thématique en cohérence de texte est l'enchaînement progressif des propositions qui se succèdent d'une manière cohérente dans un texte. B. Combettes (1983) distingue trois grandes possibilités de progression: la progression à thème linéaire, la progression à thème constant et la progression à thème dérivé ou éclaté.

3.5-La dimension sociale du texte

La nouvelle méthodologie préconise de lier la forme du texte au discours social. Le courant socioconstructiviste a donné une dimension sociale au texte écrit et à l'activité de l'apprenant, en s'intéressant à la communication de cet apprenant avec ses pair. La perspective actionnelle comme approche pour l'enseignement-apprentissage en langue seconde et l'évaluation des langues vivantes considère avant tout « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2000: 15).

4- Protocole de recherche

Notre recherche a pour objectif d'explicitier l'interaction entre la lecture et l'écriture et le transfert de compétences entre lire et écrire, et de démontrer l'influence de la lecture sur la production écrite dans son aspect cohérence, ce à travers l'expérimentation détaillée ci-dessous basée sur trois axes essentiels :

- La lecture-compréhension de texte,
- La transmission de connaissances et transfert de compétences,
- La production de récits biographiques cohérents.

Au départ, nous choisissons, dans un CEM, deux classes de 3^{ème} année moyenne, de 28 élèves chacune ; la 3^{ème} AM1 est désignée groupe témoin (GT) et la 3^{ème} AM2 groupe expérimental (GE). Le niveau des deux classes est relativement équivalent, mais la composition de français du 1^{er} trimestre a donné une légère avance à la 3^{ème} AM1, indice dont il faut tenir compte.

En vue de connaître leur niveau de départ, nous soumettons les deux groupes à un test diagnostique de production écrite (test A), de 40 minutes et dont le sujet est le suivant

Dans un paragraphe de 6 à 8 lignes, écris la biographie d'un personnage célèbre pour l'exposer à l'occasion de la journée du Savoir, le 16 Avril.

Au cours du 2^{ème} trimestre, les élèves de 3^{ème} AM (GT et GE) poursuivent 10 séances de lecture prévues au programme (manuel de l'élève "Mon livre de français de 3^{ème} année moyenne", Projet 2, Séquence 1), qui traitent du récit biographique. Voici les titres des textes et leurs pages du manuel :

Titre	Liv élève page	Titre	Liv élève: page
Ahmed Zabana	77	Céline Dion	84

Rabah Madjer	78	Marie Curie	89
Oscar Niemeyer	79	Gustave Eiffel	90
Mouloud Feraoun	81	Mart Luther King	92
Walter E. Disney	81	Nasr-Eddine Dinet	95

En même temps et dans le cadre de notre expérimentation, nous présentons aux élèves du GE 15 textes de lecture supplémentaires, pendant 8 semaines. Voici les titres et les sources des textes choisis :

Titre	Origine	Titre	Origine	Titre	Origine
MohamDib	Tex adapt	BenBoulaïd	Revue	Rouiches	Tex adapt
Assia Djebar	Livr p 86	Le Clézio	Livr p 81	Ch.Chaplin	Internet
Ben Badis	Tr de arab	O Kaltoum	Livr p 83	Lamoudi	Tex adapt
YacinBrahimi	Tex adapt	A. Saadallah	Tr de arab	Abd Ménaï	Tr de arab
Ben M'hidi	Ext. revue	War El Djaz	Liv p 138	Mou Zakaria	Tex adapt

Les textes de lecture choisis pour le GE traitent eux aussi du récit biographique ; ils évoquent la vie de personnages connus de la part de beaucoup d'élèves. Ces textes sont focalisés sur les éléments de la cohérence et sur la dimension sociale. Ils répondent au niveau de l'élève et visent à le motiver, à éveiller sa curiosité, à susciter en lui le goût de lire en vue d'acquérir des connaissances textuelles, documentaires, culturelles et sociales qui lui permettent de s'exprimer d'une manière autonome pour produire un texte biographique cohérent et social..

Les éléments de cohérence et de dimension sociale des textes de lecture sont pris en charge dans chaque texte par repérage et non par des règles formelles, car on n'enseigne pas aux élèves la cohérence du texte, ni la compétence sociale, mais on leur demande de mobiliser les critères cognitifs, tels que l'intuition, l'attention, la mémoire et la motivation, afin de repérer et de comprendre les éléments de cohérence et l'aspect social contenus dans le texte, d'interagir avec eux et enfin de les réinvestir dans leurs productions écrites.

A la fin, nous soumettons de nouveau les deux groupes à un test final (test B) portant sur le même sujet et les mêmes difficultés. que le test A.

5-Evaluation des productions écrites des élèves

L'étape suivante de notre recherche consiste à évaluer les productions écrites des élèves des deux groupes et dans les deux tests. Cette évaluation est axée sur les éléments de la cohérence de texte et sur la compétence sociale de l'élève et s'appuie sur la grille et les critères établis ci-dessous.

Beaucoup d'enseignants déplorent le manque de cohérence dans les textes produits par les élèves. La cohérence d'un texte ne peut être définie par des règles strictes ou par des normes conventionnelles, car aucun enseignement ne lui est donné sur la base de règles ou de normes rigides. Pour dégager la cohérence d'un texte, le lecteur s'appuie sur les procédés cognitifs tels que l'intuition.

Pour évaluer la cohérence du texte, M. Charolles (1978: 12) propose quatre méta-règles

a-La méta-règle de répétition

b-La méta-règle de progression complète la méta-règle de répétition.

c-La méta-règle de non-contradiction

d-La méta-règle de relation

Ces méta-règles sont détaillées en éléments que nous utilisons comme critères pour évaluer la cohérence et que nous développons sous forme de grille avec la dimension sociale du texte.

Les aspects strictement formels, cohérence/cohésion, ne suffisent plus à eux seuls à faire des apprenants de bons scripteurs. D'autres aspects doivent intervenir, entre autre la dimension sociale et culturelle du discours. Le sujet de rédaction proposé dans notre recherche s'inscrit dans une dimension sociale ; le récit s'adresse aux camarades à l'occasion de la journée du Savoir. Dans ce domaine, on privilégie plutôt les termes de compétences sociales et émotionnelles définies comme des capacités individuelles pouvant se développer dans différents cadres d'apprentissage formels et des capacités à adapter et tempérer l'expression de ses émotions. Nous estimons que les élèves qui réussissent leurs activités scolaires mobilisent des compétences sociales.

Dans notre expérimentation, nous allons retenir trois éléments qui interviennent dans le rapport entre l'élève et le lecteur de la biographie produite. Nous adoptons alors la grille ci-dessous comportant 7 critères pour évaluer les éléments de la cohérence de texte et 3 pour évaluer la compétence sociale et culturelle chez l'élève. Au total 10 critères notés chacun sur 2 points.

- 1-Emploi des substituts du nom : 2 points
- 2-Progression de l'information: 2 points
- 3-Découpage du texte: phrases cohérentes + paragraphes : 2 points
- 4- Regroupement des idées : 2 points
- 5-Maintien du narrateur + Temps du récit : 2 points
- 6-Sens des mots – sens des expressions : 2 points
- 7-Lien entre le sujet demandé et le thème développé : 2 points
- 8-Implication et motivation personnelles pour la réalisation de la tâche : 2 points
- 9-Capacité à comprendre les attentes du lecteur : 2 points
- 10-Richesse, pertinence et adéquation du vocabulaire utilisé : 2 points

6-Recueil des données, analyse et commentaires

La correction des copies des 28 élèves de chaque groupe a donné pour les deux tests les résultats détaillés ci-dessous :

Eléments évalués	G T	G E	Ecart G T / G E
Test A	79,5 pts	36 pts	+ 43,5 pts p GT
Test B	140,5 pts	205,5 pts	+ 65 pts p. GE
Ecart entre Test A et Test B	+ 61 pts	+ 169,5 pts	+ 108,5 pts p GE
Ont amélioré leur Test B	15 Elèves	28 Elèves	+13 élèves p. GE
Total par critère au Test B			
-Critère de la cohérence n° 1	17 pts	29 pts	+ 12 pts p. GE
-Critère " " " n° 2	17 "	27 "	+ 10 " p. GE
-Critère " " " n° 3 et 4	29,5 "	49 "	+ 18,5 " p. GE
-Critère de l'aspect social n° 8	11,5 "	16 "	+ 4,5 " p. GE
-Critère " " " n° 9	6 "	7,5 "	+ 1,5 " p. GE
-Critère " " " n° 10	10,5 "	13 "	+ 2,5 " p. GE

6.1-Analyse des résultats

a- Les élèves du GT ont totalisé au test A, 79,5 points, et au test B, 140,5 points, réalisant ainsi un progrès de 61 points. Mais 15 élèves seulement ont amélioré leurs productions écrites. Cette amélioration du GT est due aux 10 séances de lecture dont ils ont bénéficié conformément au programme.

b-Les élèves du GE ont obtenu ensemble au test A 36 points et au test B 205,5 points. Ils ont ainsi réalisé un progrès de 169,5 points. Tous les élèves ont amélioré leurs productions écrites (en moyenne plus de 6 points par élève). Cette nette avance du GE est réalisée grâce aux 10 séances de lecture

du programme et aux 15 séances supplémentaires dispensées dans le cadre de l'expérimentation.

c-Comparons les résultats du GE avec ceux du GT:

Au test A (avant l'expérimentation), le GE a obtenu 36 points et le GT 79,5 points. L'écart (43,5 points pour le GT) est dû, selon le professeur de la classe, à l'amélioration du niveau des élèves du GT au 2^{ème} trimestre.

Au test B, le GE a obtenu 205,5 points et le GT 140,5 points. L'écart est de 65 points pour le GE. Nous remarquons que le GE a amélioré ses prestations au test B de 169,5 points ; il a rattrapé le GT et l'a dépassé de 65 points. De plus, les élèves du GE ont tous amélioré leurs productions écrites.

6.2-Commentaires

Nous ne pouvons pas nous baser uniquement sur les données chiffrées pour confirmer ou infirmer les améliorations constatées, nous devons démontrer par des performances rédactionnelles et des maitrisés écrits palpables et observables.

a- Nous constatons qu'au test A les élèves du GT ont mieux réussi leurs productions écrites ; ils ont devancé le GE de 43,5 points. Le résultat est normal et attendu, puisque la classe de 3^{ème} AM1 est mieux préparée.

b- Mais au test B, nous remarquons que les élèves du GE ont devancé ceux du GT de 65 points. Les critères les mieux réussis par ces élèves sont les critères essentiels pour la cohérence du texte (1, 2, 3 et 4) et les critères de la dimension sociale du discours (8, 9 et 10).

L'explication est que les textes lus en expérimentation ont motivé les élèves du GE, orienté leurs choix, développé leurs compétences d'écrire. Les performances enregistrées, aussi minimales soient-elles, ne sont que le fruit de l'autonomisation suscitée chez les apprenants par la diversité et la richesse des textes présentés et sont une preuve concrète de l'influence de la lecture sur l'amélioration de la production écrite.

Les élèves du GE ont manifesté, lors du test B un progrès plus sensible que leurs collègues du GT. Les textes qu'ils ont lus lors de l'expérimentation ont été pour eux la source essentielle dont ils ont puisé les compétences ; ils ont alors changé les comportements et transféré les connaissances lectorales en connaissances scripturales

Ainsi, ils ont réussi à reformuler, à transformer, à adapter des textes lus en classe, à chercher d'autres textes vus ailleurs, travail acceptable du point de vue cohérence de texte et du point de vue dimension sociale du discours. Ils ont investi des compétences, activé des connaissances antérieures et

mobilisé des aptitudes cognitives, langagières et sociales. Nous estimons que ces performances sont l'effet de l'influence des séances de lecture.

Pour conclure, nous pouvons dire que par rapport à leurs collègues du GT, les élèves de 3^{ème} AM2 (groupe expérimental) ont réussi à rédiger des textes plus cohérents, à manifester une certaine autonomie dans la recherche des personnages et à mobiliser un minimum de compétence sociale dans leurs biographies, marquant ainsi une amélioration significative de leurs productions écrites, aussi bien sur le plan rédactionnel formel et textuel que sur le plan social. Ceci est le résultat de lectures intensives ciblées, focalisées sur les objectifs tracés pour notre expérimentation, le résultat de textes accommodés qui ont motivé les apprenants et suscité leur engouement à s'exprimer d'une manière autonome. Ces lectures ont stimulé leurs comportements cognitifs, affectifs, émotionnels et sociaux et investi leurs compétences de lecture en compétences d'écriture. .

Conclusion

Les compétences cognitives, motivation, attention, concentration et mémoire, qui ont été mises à l'épreuve dans notre expérimentation par les élèves démontrent que ces derniers peuvent exploiter des textes de lecture quand les conditions sont optimisées. Les résultats positifs obtenus par le groupe expérimental prouvent que la lecture de textes répondant au niveau de l'élève peut aider au transfert de compétences de la lecture vers l'écriture et améliorer la production écrite dans son aspect cohérence et dimension sociale..

Pour rendre la pratique de la lecture appréciée et réaliser le transfert des compétences visé, le succès de notre expérimentation nous laisse suggérer les stratégies suivantes:

-L'apprentissage de la production écrite doit être lié systématiquement à la séance de lecture et non à la séance d'expression orale,

-Pour travailler la production écrite, les textes de lecture doivent être accessibles aux apprenants, répondre à leur niveau scolaire et à leur contexte social et culturel,

.....

-Concevoir des textes de lecture capables d'éveiller la motivation, l'attention et le goût de lire chez l'apprenant et appropriés à chaque communauté d'enfants sans s'opposer à la politique éducative du pays,

D'autres travaux pourront avancer dans le sujet et penser des stratégies et des méthodes nouvelles qui faciliteront aux apprenants l'accès de lire et son investissement en compétence scripturale.

Références bibliographiques

•ADAM, J-M. (1996), *Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle* (2^{ème} édition), Liège: Margada,

•AL-KHATIB, M. (2012), La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique? *Revue Didactica lingua y literatura*, 2012, volume 24, pp. 45-64. Disponible en ligne: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39916 (consulté le 08/02/2018)

•BARJOLLE, E. (2007), « Lier lecture, écriture et oral », in ONL (ouvrage collectif), *La lecture au début du collège: Eléments de réflexion*, Paris: MEN,

•BOUCHARD, R. (1998), L'interaction en classe comme polylogue praxéologique, publié dans *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble 3

•CARBONNEAU, C. & PREFONTAINE, C. (2005), Enseigner et évaluer la cohérence textuelle, *Les publications Québec français* n° 138, p.78-81

•Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000), *Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Editions Didier, Paris,

•CHAROLLES, M. (1978), Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Langue française* n° 38 pp. 7-41

•CHISS, J-L. (1997), Eléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones, Publié in *Enseigner en classes hétérogènes, Ecole et immigration*, Nathan, Paris, pp. 165-178

<http://www.leseforum.ch>. (consulté le 20/05/2014) •CICUREL, F. (1991), *Lecture interactive en langue étrangère*, Paris, Hachette.

- COCULA, B. & PEYROUTET, C. (1988), *Didactique de l'expression, de la théorie à la pratique*, Paris, Librairie Delagrave.

- COMBETTES, B. (1983), *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles, De Boeck, Ducolot.

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

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

- CUQ, J-P. & GRUCA, I. (2003), *Cours de français langue étrangère et seconde*, PUG. Grenoble,

- Le GOFF, F. (2010), Interaction lecture-écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques?, 11^e Rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010, pp.199-202

- MOIRAND, S. (1979), *Situations d'écrits: Compréhension/production en langue étrangère*, Coll, Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris.

- MOIRAND, S. (1976), Approche globale de textes écrits, *Revue Etudes de linguistiques appliquées*, n° 23, 1976, pp. 88-105

- Mon livre de français de 3^{ème} année moyenne, 2015-2016, ONPS, Alger.

- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, (2004), *Maitriser la lecture*, Paris, Odile Jacob.

- RAFONI, J-C. (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris: L'Harmattan.

- VIGNER, G. (1986), *Lire, du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE International

