

# Effets de deux séquences didactiques sur la production écrite d'un texte informatif (documentaire) en FLE : cas d'apprenants de première année moyenne

Imane Terras  
Doctorante, Université de Mostaganem



Synergies Algérie n° 15 - 2012 pp. 131-146

**Résumé :** En français langue étrangère, la production écrite est une activité permanente au cours du processus d'apprentissage. Son enseignement est influencé par plusieurs recherches notamment en linguistique textuelle et en psychologie cognitive qui ont mis en évidence le fait que l'activité de lecture/compréhension peut renforcer celle de l'écriture de différents types de textes dont le texte informatif qui nous intéresse car il constitue, d'une part, un moyen important de découverte du monde et d'enrichissement des connaissances ; d'autre part, nous avons constaté que ce type de texte se réfère à un contenu peu familier aux jeunes apprenants de 1.A.M. Partant de ce postulat, nous faisons l'hypothèse que la production écrite d'un texte informatif pourrait être favorisée par deux activités : tri de texte vs questionnaire, issues respectivement de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive. Notre objectif est donc de repérer quelle est l'activité qui aide le plus efficacement les apprenants de première année moyenne à produire des textes informatifs.

**Mots-clés :** production écrite - lecture/compréhension - linguistique textuelle - psychologie cognitive - texte informatif (documentaire).

**Abstract:** In French foreign language written production is an ongoing activity during the learning process. His teaching is influenced by several studies, including linguistics and cognitive psychology text that highlighted the fact that the activity of reading / understanding can strengthen the writing of different kinds of texts with informative text that interests us, because; one hand, it is an important means of discovering the world and enrichment of knowledge. On the other hand, we found that this type of text refers to an unfamiliar content to young learners 1.AM Based on this assumption, we assume that the production of a written informative text could be supported by two activities: sorting text vs questionnaire respectively from text linguistics and cognitive psychology. Our goal is to identify what is the activity that most effectively helps learners of first-year average production of documentary texts.

**Keywords:** written production - reading/understanding - textual linguistics - cognitive Psychology - informative text (documentary).

**المخلص:** في اللغة الفرنسية ، الكتابة هي نشاط مستمر خلال عملية التمدرس. و يتأثر تعليمها بدراسات عدة ، من بينها اللغويات و علم النفس المعرفي والتي سلطت الضوء على حقيقة أن نشاط القراءة / الفهم يمكن أن يعزز كتابة أنواع مختلفة من النصوص بما فيها النص الوثائقي الذي يهمنا، لأنه يعتبر وسيلة هامة لاكتشاف العالم الخارجي وإثراء المعرفة. من جهة ومن ناحية أخرى، وجدنا أن هذا النوع من النصوص يشير إلى محتوى غير مألوف بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى متوسط. وعليه، نحن نفترض أنه يمكن مساعدة التلاميذ أثناء كتابة هذا النوع من النصوص من خلال: فرز عدة نصوص مدروسة سابقا لاستبيان خصائص نص معين، وكذا من خلال الاستجاب، المستوحاة من علم اللسانيات و علم النفس المعرفي على التوالي. هدفنا هو تحديد النشاط الذي يساعد بفعالية تلاميذ السنة الأولى متوسط في كتابة النصوص الوثائقية.

**الكلمات المفتاحية :** التعبير الكتابي- القراءة / الفهم - اللسانيات النصية - علم النفس المعرفي- النص المعرفي (الوثائقي).

## Introduction

La production écrite constitue un champ de recherche majeur dans les deux domaines de la didactique de français en général et la didactique de l'écrit plus précisément, notamment sous l'influence des recherches en linguistique textuelle et en psychologie cognitive qui ont mis en évidence le fait que l'activité de lecture/compréhension peut renforcer celle de l'écriture de différents types de textes dont le texte informatif qui nous intéresse.

Deux raisons sont en fait à l'origine de ce choix, d'une part, le texte informatif constitue un moyen important de découverte du monde et d'enrichissement des connaissances car il répond au besoin de l'apprenant d'élargir ses connaissances. D'autre part, nous avons remarqué grâce à notre métier d'enseignant que le texte informatif se réfère à un contenu peu familier aux apprenants de 1.A.M, ce constat a été confirmé par plusieurs enseignants de collège lors de nos entretiens avec eux, ces derniers témoignent que produire des textes de ce type est une activité difficile pour ces jeunes apprenants, elle implique de leur part une mobilisation de plusieurs compétences scripturales qui pouvaient être favorisées par l'articulation lecture-écriture en mettant l'apprenant dans une situation enrichissante, en ce sens qu'elle fait de l'apprenant un lecteur/auteur et l'amène à améliorer son savoir -lire, ses compétences à l'écrit et à acquérir des méthodes d'accès autonome aux savoirs. Ce double constat de l'intérêt didactique de ce type d'activités et du décalage souvent observé par les enseignants entre les objectifs qu'ils pourraient espérer atteindre et les résultats obtenus nous incite à mener une recherche sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite d'un texte informatif par les apprenants de première année moyenne. Nous avons mis l'accent dans cette recherche sur les activités adoptées par les enseignants ainsi que sur leurs effets sur la production écrite d'un texte informatif. Ces méthodes, proposées même dans les manuels de 1<sup>ère</sup> année moyenne s'appuient sur les résultats des recherches menées sur les différents types de texte. Elles mettent l'accent sur la reconnaissance des caractéristiques propres au type de texte au moment de la lecture et leur reproduction à l'écrit.

Mais la question fondamentale que nous nous posons est la suivante : Dans quelle mesure la connaissance des caractéristiques du texte informatif aide-t-elle les apprenants de première année moyenne dans la production écrite de ce type ? Autrement dit, dans le cadre de l'apprentissage de la production écrite d'un texte informatif, faut-il privilégier, comme c'est souvent le cas, dans les classes de première année moyenne les approches par types de textes issues de la linguistique textuelle? Faut-il aussi ou surtout travailler avec les apprenants à faire appel à leurs connaissances antérieures au moment de la lecture et les activer pendant la production écrite ? S'interroger ainsi sur l'effet de deux approches « la linguistique textuelle » et « la psychologie cognitive » sur la production des textes informatifs par les apprenants de première année moyenne, nous conduit à orienter notre problématique générale autour de deux axes fondamentaux représentés dans deux séquences différentes :

Au niveau de la première séquence, nous émettons l'hypothèse suivante : l'enseignement portant sur les éléments de base constitutifs de la structure interne du texte informatif ainsi que sur ses aspects linguistiques pourrait aider les apprenants à produire des textes informatifs correspondant aux caractéristiques formelles de ce type de texte.

Concernant la deuxième séquence, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'activation des connaissances issues de l'interaction entre les informations explicites qui figurent

dans un texte au moment de la lecture avec celles construites antérieurement par les apprenants aurait un rôle dans la production d'un nombre important d'informations. Pour vérifier notre hypothèse, nous mesurerons l'effet de la reconnaissance des caractéristiques (structure interne et aspects linguistiques) du texte informatif sur la production de ce dernier et l'effet de l'activation des informations sur le contenu sémantique du texte informatif produit.

## 1. Méthode

### 1.1. Les participants

L'expérience a été réalisée avec la participation de 42 apprenants de première année moyenne du collège « Mouloud Feraoun » de la wilaya de Saida. Les participants sont âgés de 10 à 12 ans et répartis en trois groupes de 14 élèves ayant un niveau moyen en langue française. Les groupes G1 et G2 représentent les groupes expérimentaux, alors que le groupe G3 constitue le groupe témoin, qui nous permettra de comparer la qualité des textes informatifs produits en fonction de l'activité proposée (tri de texte vs questionnaire)

### 1.2. La procédure

Les apprenants formant les groupes G1, G2 et G3 sont appelés à réaliser trois tâches au cours de deux séquences composées chacune de trois séances. Lors de la première séance, les apprenants des trois groupes (G1, G2 et G3) vont choisir un thème pour la rédaction d'un texte informatif. Suite au choix du sujet, et dans l'objectif de tester les connaissances initiales des apprenants, ces derniers sont invités à rédiger un texte informatif sur le thème qu'ils ont choisi « les plantes ». Lors de la deuxième séance, les trois groupes ont lu un texte informatif sur ce thème (deuxième séance). Durant cette même séance, et lorsque les apprenants du groupe G1 ont terminé la lecture du texte informatif proposé, accompagné d'un texte narratif traitant le même thème, ils ont repéré les caractéristiques spécifiques du texte informatif sous forme d'une grille en les comparant avec celles du texte narratif déjà étudié par ces apprenants. Enfin, et après un rappel de la grille élaborée par les apprenants, comportant les caractéristiques du texte informatif, ils ont rédigé un texte informatif sur les plantes (troisième séance). Quant aux apprenants du groupe G2, ils ont répondu à un questionnaire de connaissances comprenant neuf questions sur le sujet des plantes (deuxième séance). Enfin, et après un rappel des informations recueillies qui correspondent au questionnaire déjà proposé, ils ont rédigé un texte informatif sur les plantes (troisième séance). Concernant les apprenants du groupe G3, ils ont écrit, eux aussi, lors de la troisième séance, un texte informatif traitant les plantes.

Les tâches sont présentées dans trois conditions expérimentales correspondant aux groupes d'apprenants suivants :

- G1 : groupe lisant les deux textes informatif et narratif portant sur le thème des plantes avec tâche de relèvement des caractéristiques du texte informatif suivie de la production écrite d'un texte informatif sur le même thème traité lors de la lecture.
- G2 : lecture du même texte informatif et réponse à un questionnaire suivie de la même tâche de production proposée au groupe G1.
- G3 : lecture puis production écrite d'un texte informatif.

### 1.3. Méthode d'analyse

Dans le présent travail, notre objectif est de déterminer l'approche qui favorise un enseignement efficace de la production écrite au collègue « Mouloud Feraoun ». Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi une méthode descriptive et interprétative. Nous vérifions à partir de notre expérience si la méthode adoptée remplit parfaitement son rôle dans le cadre de l'enseignement de la production écrite d'un texte informatif. Afin de constituer le corpus nécessaire aux analyses, nous avons relevé les réponses rédigées par les enseignants et les apprenants dans nos questionnaires. Notre travail consiste à recueillir les données, exposer les résultats de notre analyse et faire une interprétation de ces résultats en se basant sur nos références théoriques. Cela nous a amené à choisir une analyse de type qualitatif et quantitatif, afin de déterminer la séquence qui permet aux apprenants de première année moyenne la rédaction d'un texte informatif de 'qualité'. Dans un premier temps, nous avons comparé entre les groupes formant l'échantillon de notre analyse, pour repérer le groupe qui a produit des textes informatifs de 'qualité'. Dans un deuxième temps, nous avons fait une comparaison entre les deux séquences pour repérer la séquence dans laquelle les apprenants ont produit des textes informatifs cohérents, contenant le plus grand nombre d'informations sur les plantes et correspondant aux caractéristiques propres à ce type de texte.

Les entretiens et les réponses aux questionnaires, nous ont conduits à définir six critères pour l'analyse des productions. Ils visent principalement trois aspects. L'aspect communication est évalué selon deux critères. Le premier critère touche à des aspects de présentation et concerne le respect de la consigne, le second porte sur la présence des caractéristiques supra-linguistiques suivantes : les illustrations, le titre, les sous-titres et les mots clés mis en valeur. L'aspect texte est mesuré par trois critères comportant les volets suivants :

Le premier volet vérifie si le texte rédigé correspond à la structure du texte informatif. Le deuxième a trait aux enchaînements, d'une part entre les phrases (cohésion), d'autre part entre les grandes parties du texte (cohérence). Le dernier porte sur le nombre ainsi que le type d'informations fournies. L'aspect langue est mesuré par un seul critère de conjugaison. Il est à noter que les autres critères, c'est-à-dire ceux d'orthographe, de vocabulaire et de syntaxe ne sont pas pris en considération malgré leur importance.

## 2. Principaux résultats et interprétations

Nous avons présenté les principaux résultats de notre analyse selon les étapes de notre expérience : entretiens ; questionnaires ; enseignement de la production écrite d'un texte informatif selon deux séquences. Après la dernière étape, nous avons interprété ces résultats pour vérifier nos hypothèses, et enfin, pour répondre à la problématique.

### 2.1. Les entretiens

Les enseignants et les apprenants de première année moyenne confirment les informations avancées dans la partie théorique concernant les difficultés rencontrées dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite d'un texte informatif. Ils proposent le recours à l'activité de la lecture/ compréhension pour faciliter la tâche de la rédaction.

## 2.2. Les questionnaires

Les enseignants et les apprenants étaient en accord, concernant les difficultés rencontrées dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite d'un texte informatif (documentaire). Pour eux, ces textes ayant pour objectif d'informer, recourent à un vocabulaire spécifique ou technique qui rend leur compréhension de plus en plus difficile. En effet, comprendre un texte informatif n'implique pas seulement de se représenter mentalement le contenu explicite du texte. Il s'agit pour le lecteur de se construire une représentation de la situation décrite dans le texte. L'élaboration de cette représentation contenant les éléments absents du texte et pourtant nécessaires à la construction de sa cohérence globale exige de la part du lecteur une combinaison entre les éléments du texte et ses connaissances préalables du domaine.

L'accès à ce niveau de compréhension approfondie, nécessite de la part du lecteur une mise en œuvre simultanée de plusieurs processus cognitifs, de ce fait, le lecteur doit effectuer un traitement linguistique qui consiste à lire les mots et prendre en compte la structure du texte, ce que l'on appelle la forme linguistique de surface ou surface textuelle. Parallèlement, il doit construire la signification des mots écrits qu'il est en train de traiter pour élaborer du sens au moyen de propositions sémantiques qui relient les informations explicites contenues dans les phases successives du texte (Van Dijk, T. A. & Kintsch, W., 1983). Le rôle de ces propositions est de maintenir l'information lue dans la mémoire. De cette façon, le lecteur peut construire progressivement une représentation de chacune des idées du texte, de son contenu sémantique communément nommé base de texte. Cependant, pour développer une compréhension approfondie et stocker les informations contenues dans le texte, il doit en effet, activer dans sa mémoire un ensemble de connaissances et d'expériences antérieures qui sont reliées et organisées dans la mémoire. Par conséquent, un lecteur qui ne dispose pas de connaissances sur le sujet développé dans le texte qui lui est présenté va éprouver des difficultés à intégrer les informations nouvelles. Moins son 'réseau' de connaissances est développé, plus sa compréhension du texte sera fragmentée et plus ce lecteur risque d'éprouver des difficultés à relier les différents éléments d'informations lus. Ce déficit de connaissances préalables entraîne également des difficultés pour mémoriser les informations du texte. Qu'il s'agisse de répondre à un questionnaire, de résoudre un problème ou de transférer les informations lues à des situations nouvelles, l'utilisation des informations lues est fortement compromise.

Ainsi, les enseignants affirment selon le questionnaire que les textes à visée informative revêtent des caractéristiques qui les rendent plus difficiles à lire que les textes à visée narrative par exemple, ces derniers renvoient à des schémas familiers aux lecteurs et requièrent de leur part, des inférences d'intentionnalité qui visent principalement à lier les motivations des personnages et l'action de la vie quotidienne, contrairement donc aux textes narratifs, les textes documentaires évoquent des univers peu familiers aux lecteurs et mobilisent des inférences qui renvoient à des connaissances disciplinaires extérieures au contenu des textes.

La difficulté des textes documentaires repose notamment sur la production des inférences (Marin, Crinon, Legros et Avel, 2007). Comprendre un texte informatif (documentaire) consiste donc à organiser ou réorganiser de façon cohérente un ensemble de connaissances afin d'y intégrer de nouvelles informations apportées par le texte. Selon ces auteurs, l'obstacle majeur de la compréhension de textes documentaires réside dans l'activité

inférentielle et le fait de tenir compte seulement la surface linguistique du texte ne peut pas aider le lecteur à surmonter ses difficultés. De ce fait, les enseignants affirment qu'ils recourent aux activités de la lecture et de la grammaire pour faciliter cet enseignement. Parallèlement, les apprenants ont affirmé qu'ils rédigent mieux lorsqu'ils disposent d'idées renvoyant au sujet de la rédaction et lorsqu'ils comprennent les consignes.

### 2.3. Les productions écrites des apprenants

L'épreuve de rédaction ne comprend qu'un seul sujet, le même pour l'ensemble des apprenants que nous avons divisé en trois groupes, ayant un niveau moyen en langue française. Chaque groupe représente un pourcentage de 33,33% par rapport au nombre d'apprenants participant à l'expérience et qui est égal à 42 apprenants.

#### 2.3.1. Analyse quantitative des données recueillies à partir des productions écrites

##### 2.3.1.1. Aspect communication

Premier critère : conformité à la consigne

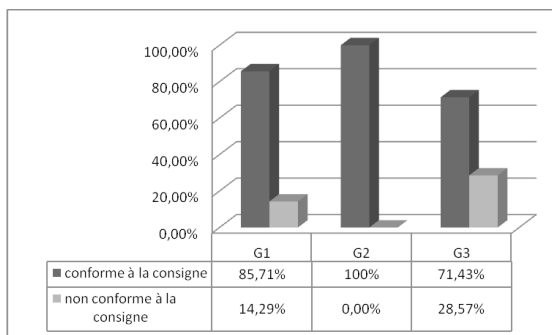


Figure 1. Classement des différentes productions analysées selon la conformité de la consigne.

L'observation des copies de l'ensemble des apprenants révèle que ces derniers notamment ceux du groupe G2, se sont attachés à l'unanimité à respecter la consigne que nous leur avons donnée, alors que certains apprenants dans les groupes G1 et G3, n'ont pas su produire des textes dans lesquels ils donnent des informations c'est-à-dire des textes de type informatif documentaire).

##### Deuxième critère : respect des caractéristiques supralinguistiques

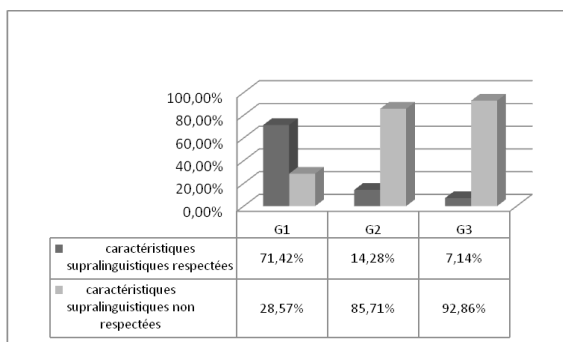


Figure 2. Niveau du respect des caractéristiques supralinguistiques dans les productions écrites des trois groupes.

Sur l'ensemble des apprenants de la classe, les écrits produits par le groupe G1, présentent certaines caractéristiques du texte informatif (documentaire) notamment les illustrations, le titre, les sous-titres et les mots clés. Ainsi, après avoir étudié grâce à l'activité de tri de texte plusieurs caractéristiques du texte informatif (documentaire), ces apprenants, contrairement à ceux du groupe G2 et G3, se sont attachés à reproduire ce type de caractéristiques qu'ils ont dégagé au cours de la séance de lecture/ compréhension. À l'opposé donc des productions des apprenants du groupe G2 (14,28 %) et G3 (7,14 %) qui se révèlent de moindre 'qualité' car ces derniers n'arrivent pas à respecter la présentation formelle de leurs textes informatifs.

### 2.3.1.2. Aspect langue

Comme nous l'avons mentionné préalablement, l'aspect langue est mesuré par un seul critère de conjugaison, notamment par l'emploi du présent de vérité générale qui caractérise le texte informatif (documentaire) auquel nous nous intéressons.

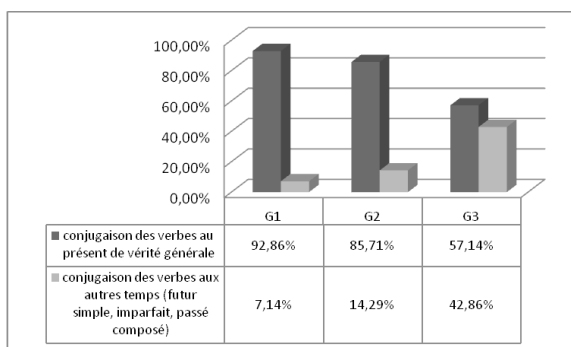


Figure 3. Moyenne de l'emploi du présent de vérité générale dans les productions écrites des trois groupes.

Il est à remarquer qu'un nombre assez important d'apprenants appartenant aux groupes G1, G2 et G3 a conjugué les verbes au temps qui convient pour donner des informations : le présent de vérité générale. Cette maîtrise du présent de l'indicatif renvoie au fait que ces apprenants ont déjà étudié ce temps en cours de conjugaison dans des séances précédentes.

### 2.3.1.3. Aspect texte

Comme annoncé plus haut, l'aspect texte est mesuré par trois critères comportant trois volets. Le premier volet vérifie si le texte rédigé par les apprenants correspond à la structure interne du texte informatif. Le deuxième a trait aux enchaînements, d'une part entre les phrases (cohésion), d'autre part entre les grandes parties du texte (cohérence). Quant au dernier, il porte sur le nombre ainsi que le type d'informations fournies. Concernant ce dernier critère, nous avons choisi d'effectuer une analyse qualitative qui nous permet de déterminer le type d'informations fournies par les apprenants formant notre échantillon d'étude.

**Premier critère : Respect de la structure interne (superstructure) du texte informatif**

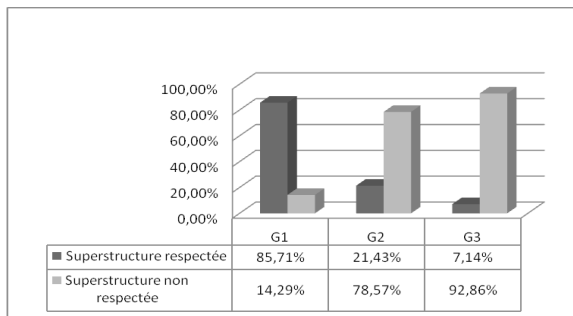


Figure 4. Niveau du respect de la superstructure dans les productions écrites des trois groupes.

La figure n° 4 montre que 85,71 % des sujets du groupe expérimental G1, ayant bénéficié d'un enseignement explicite conduisant à rédiger un texte informatif d'énumération ont réussi à le faire, tandis que (21,43 %) seulement du groupe expérimental G2 et (7,14 %) du groupe témoin G3 ont produit des textes dont la structure est assimilable à celle d'énumération. Inversement, (14,29 %) du G1, (78,57 %) du G2 et (92,86 %) du G3 ont produit des textes dont la superstructure s'apparente à celle de description, en effet, le texte informatif que nous leur avons proposé contient des passages descriptifs.

**Deuxième critère : Emploi des articulateurs**

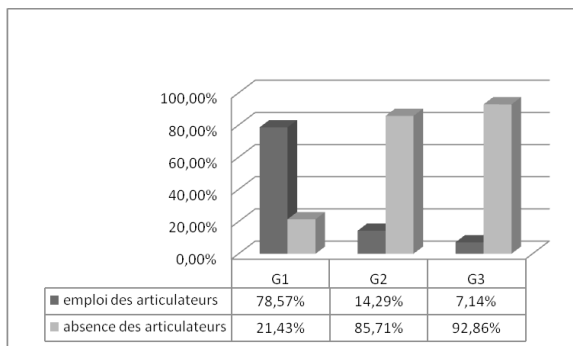


Figure 5. Moyenne de l'emploi des articulateurs dans les productions écrites des trois groupes.

La figure 5 indique que l'emploi des articulateurs logiques pouvant assurer la cohésion et la cohérence d'un texte informatif dans un but d'énumération des différents types de plantes est plus marqué dans le groupe expérimental G1, ayant suivi un enseignement explicitant la nécessité d'employer ces derniers. À l'opposé du groupe G1, les sujets du groupe expérimental G2 et du groupe témoin G3 avec des pourcentages de (85,71 %) et (92,86 %) n'ont pas su employer ces articulateurs ou ils les ont mal appropriés, du fait que ces apprenants n'ont pas bénéficié d'un enseignement sur les articulateurs d'énumération.

**Troisième critère : Nombre et moyenne des informations fournies dans l'ensemble des productions écrites des apprenants**

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Nombre d'informations fournies	131,88	187,74	86,94
Moyenne d'informations fournies	9,42	13,41	6,21



Le tableau ci-dessus indique que la moyenne du nombre d'informations produites par le groupe expérimental G2(13,41) est supérieure à celle du groupe G1 (9,42) et du groupe G3(6,21) (voir Figure 6).

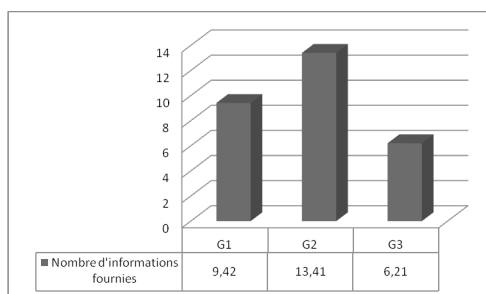


Figure 6. Moyenne du nombre total d'informations fournies en fonction des groupes.

Les résultats obtenus nous permettent donc d'observer une différence entre la moyenne du nombre d'informations produites par les groupes expérimentaux G1 et G2 ainsi que le groupe G3. Une interprétation plausible consiste à supposer qu'avant de tenir compte de la catégorie des informations fournies, les questionnaires proposés au groupe G2 influencent sur leurs productions écrites en contribuant à l'enrichissement de leurs contenus en terme de quantité d'informations produites. Cependant, pour ce qui concerne les groupes G1 et G3, qui n'ont pas bénéficié des questionnaires, nous pouvons avancer que ces derniers se sont intéressés davantage à respecter les caractéristiques de la superstructure de même que les aspects linguistiques propres au texte informatif (documentaire), tels que nous l'avons montré plus haut, qu'à réfléchir au contenu même de leurs écrits.

### 2.3.2. Analyse qualitative

Nous avons effectué une analyse qualitative qui nous permet de déterminer le type d'informations fournies par les apprenants formant notre échantillon d'étude. Nous avons comptabilisé d'une part, les informations ajoutées ainsi que les informations répétées qui se répertorient à leur tour en deux types d'informations : copiées et reformulées.

Type d'informations fournies dans l'ensemble des productions écrites des apprenants

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Informations ajoutées	1,57	7,06	01
Informations répétées	7,85	6,35	5,2

L'observation de ces données, nous permet d'avancer que les participants du groupe G2, qui ont rédigé un nombre d'informations correspondant à la moyenne de 13,41 ont rédigé la moyenne de (7,06) d'informations qui sont ajoutées. Quant au groupe G1 qui a produit un nombre d'informations correspondant à la moyenne de 9,42 uniquement 1,57 d'informations sont ajoutées. Les participants du groupe G3 ont écrit sur la moyenne de 6,21 du nombre total d'informations fournies, une autre de 01 d'informations ajoutées. Inversement, les apprenants du groupe G1, G2 et G3 avaient donc respectivement les moyennes suivantes : 7,85/6,35 et 5,2 d'informations répétées c'est-à-dire qui figuraient déjà dans les textes informatifs que nous leur avons proposés (voir Figure 7).

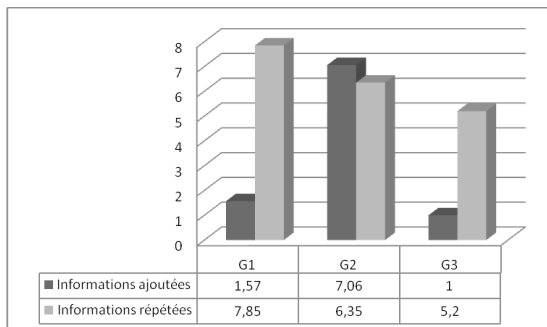


Figure 7. Moyenne du nombre d'informations ajoutées et répétées fournies en fonction des groupes.

Dans le but de pouvoir caractériser précisément le contenu des textes produits dans les trois groupes, nous avons comptabilisé le nombre d'informations fournies en combinant précisément le nombre d'informations semblables à celles du texte c'est-à-dire les informations copiées du texte lu par l'ensemble des apprenants au préalable, ce dernier est supérieur dans le groupe expérimental G1 (7,85) et G2 (6,35) par rapport à G3 (5,2), cette différence entre les groupes est due aux enseignements différents auxquels sont destinés les groupes expérimentaux G1 et G2 et le groupe témoin G3 qui n'a bénéficié d'aucune activité pouvant l'aider à retenir ce genre d'informations. Quant au nombre d'informations ajoutées, c'est-à-dire les informations qui ne figurent pas dans les textes de lecture, les sujets du groupe G2 ont marqué la moyenne la plus élevée (7,06), nous pouvons ainsi dire que les questionnaires leur ont aidé à activer des connaissances renvoyant à la fois au contenu du texte lu ainsi qu'à d'autres informations renvoyant aux connaissances antérieures des apprenants. Quant aux participants du groupe G1, la moyenne de leurs informations ajoutées est de (1,57), ces derniers se sont contentés à rédiger les informations qu'ils ont déjà lues. La moyenne du nombre d'informations ajoutées est de (01) pour le groupe témoin G3, ce dernier n'ayant bénéficié d'aucun enseignement qui pouvait l'aider à activer des connaissances.

### Type d'informations répétées dans l'ensemble des productions écrites des apprenants

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Informations copiées	3,78	2,71	3,35
Informations reformulées	4,07	3,64	1,85

Ce tableau nous montre que sur l'ensemble des informations répétées, la moyenne du nombre d'informations répétées est plus élevée chez les sujets du groupe G1 (7,85), elle est supérieure par rapport au groupe G2 (6,35) et G3 (5,2), aussi, nous constatons que pour les deux groupes expérimentaux G1 et G2, le nombre d'informations copiées est supérieur dans le groupe G1 et G3 en le comparant avec G2 (3,78 vs 2,71) et (3,35 vs 2,71). Inversement les groupes G1 et G2 ont reformulés un nombre important d'informations fournies dans le texte déjà lu, correspondant aux moyennes (4,07) et (3,64) par rapport à la moyenne des informations reformulées par le groupe G3 (1,85) (voir Figure 8).

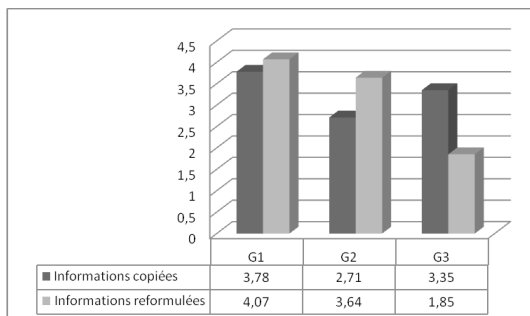


Figure 8. La moyenne du nombre d'informations copiées et reformulées fournies en fonction des groupes.

L'analyse de ces données, indique que les apprenants du groupe G1 et du groupe G2 ont tendance à retenir et reformuler les informations renvoyant au contenu de la base de texte déjà lu (4,07 et 3,64 vs 1,85) lorsqu'ils bénéficient d'un enseignement sur les caractéristiques propres au type de texte informatif, y compris les caractéristiques discursives tels que l'emploi des articulateurs pouvant aider ces derniers à traiter les informations fournies par le texte(G1) et donc à adopter une stratégie de type *Knowledge transforming* évoquée dans les travaux de Bereiter et Scardamalia (1987). Ces derniers ont analysé un autre mode appelé *knowledge telling* qui a été adopté par les apprenants du groupe G2, après avoir répondu à un questionnaire renvoyant au contenu de la base de texte lu, nous pouvons donc supposer que ces derniers éprouvent des difficultés d'ordre discursif à retenir et reformuler les informations explicites du texte proposé en langue étrangère, et à les adapter aux lecteurs potentiels. Concernant les apprenants du groupe témoin(G3), ils n'ont marqué que la moyenne de (1,85) d'informations reformulées.

### 3. Interprétation des résultats en fonction des deux séquences proposées

Nous interprétons à présent les résultats obtenus de notre expérience réalisée auprès des apprenants de première année moyenne, en les comparant avec les hypothèses émises. La première hypothèse concerne l'effet de la reconnaissance des caractéristiques de la structure interne ainsi que les aspects linguistiques du texte informatif (documentaire) au cours d'une séance de lecture/ compréhension sur la production de ce même type de texte par les apprenants de première année moyenne. Pour réaliser cet objectif, nous avons demandé aux apprenants du groupe G1 après avoir lu un texte informatif que nous leur avons proposé, de repérer toutes ses caractéristiques en les comparant avec celles du texte narratif déjà étudié, ce travail a été fait dans le cadre d'une activité de tri de textes préconisée par l'approche de la linguistique textuelle. Nous supposons que ces apprenants devaient reproduire des textes informatifs en respectant toutes les caractéristiques qui leur sont propres. Selon l'enquête (questionnaires et entretiens) que nous avons menée auprès des enseignants, ces caractéristiques constituent une partie des critères d'évaluation sur lesquels nous nous sommes basées pour la détermination de la qualité des écrits de nos apprenants. En plus, nous considérons le nombre et le type d'informations fournies dans ces productions comme faisant partie des critères de la qualité des textes produits. Nous supposons également que ces apprenants, ayant bénéficié d'un enseignement explicitant les caractéristiques discursives contribuent à les aider à traiter les informations proposées dans les textes de lecture. Ces apprenants ayant étudié les caractéristiques propres au texte informatif, devraient construire des connaissances à partir de l'activation des inférences en employant les articulateurs logiques et les organisateurs textuels.

Notre expérience nous a montré que la première séquence destinée au groupe G1 avait un effet positif sur la production de leurs textes informatifs. En effet, la connaissance des caractéristiques de la structure interne et des aspects linguistiques permet de produire des textes informatifs de 'bonne' qualité en termes de présentation formelle, de cohérence et même de production d'inférence permettant le traitement du contenu du texte proposé au moment de la lecture. Nous ajoutons que l'attention portée sur la présentation formelle du texte exige également un effort pour l'organisation des idées en paragraphes formant les textes informatifs produits.

En revanche, s'appuyer uniquement sur ces éléments caractérisant le texte informatif aide peu les apprenants à activer leurs connaissances antérieures en rapport avec le thème de la rédaction. Ces derniers sont tentés de reproduire les éléments observés lors de la séance de lecture dans leurs productions, sans réfléchir véritablement à l'enrichissement du contenu en matière de quantité et aux ajouts d'informations, nous avons pu le constater à l'issue de cette séquence où les apprenants du G1 s'étaient pour la plupart contentés d'adapter la présentation de leurs écrits avec celle des textes qui leur étaient proposés.

La deuxième hypothèse concerne l'effet de l'activation des connaissances des apprenants de première année moyenne sur la production d'un texte informatif (documentaire). Nous prédisions que les apprenants du groupe G2 à qui a été destinée la deuxième séquence noteront le plus grand nombre d'informations par rapport au groupe G1 et donc de la première séquence. Le groupe G2 notera plus d'informations ajoutées, issues de l'activation des connaissances antérieures des apprenants en relation avec le thème traité.

Nous constatons que la deuxième séquence avait un effet positif sur le nombre d'informations fournies et sur le nombre d'informations ajoutées par rapport à celles répétées. Les productions de ce groupe se caractérisent principalement par un nombre élevé d'informations mais d'une présentation inappropriée à celle du texte informatif en question (absence des caractéristiques supralinguistiques et de la structure d'énumération du texte informatif).

#### 4. Discussion et conclusion

Nous avons remarqué que les apprenants du groupe G1 n'ont pas pu produire un nombre important d'informations relevant de l'interaction entre les informations qui figuraient dans les textes de lecture/ compréhension, cependant, tout en se concentrant sur la reproduction des caractéristiques du texte informatif (documentaire), ils ont traité les informations du texte lu au préalable : ce résultat confirme notre première hypothèse, selon laquelle, l'approche par le type de texte ou la linguistique textuelle à travers l'activité de tri de texte peut aider les apprenants à produire des textes informatifs avec les caractéristiques qui leur sont propres (Garcia-Debanco, Cl., 2003). Cette approche peut bien être adaptée à l'enseignement de la production écrite des textes en vue de l'obtention des textes de présentation formelle adéquate, qui exige une attention focalisée sur l'organisation des idées ce qui conduit les apprenants à assurer la cohérence et même à produire des inférences permettant le traitement du contenu du texte proposé au moment de la lecture. En revanche, s'appuyer uniquement sur ces éléments caractérisant le texte informatif aide peu les apprenants à activer leurs connaissances antérieures en rapport avec le thème de la rédaction. Ces derniers tentent de reproduire les éléments observés lors de la séance de lecture dans leurs productions, sans réfléchir véritablement aux ajouts d'informations.

Le deuxième résultat obtenu confirme notre deuxième hypothèse, qui concerne l'effet de l'activation des connaissances des apprenants de première année moyenne sur la production d'un texte informatif (documentaire). Les apprenants du groupe G2 à qui était destinée la deuxième séquence noteront le plus grand nombre d'informations par rapport au groupe G1 et donc de la première séquence. Le groupe G2 a noté un nombre important d'informations issues de l'interaction entre celles qui figurent dans le texte et celles appartenant aux apprenants activées dans le but d'enrichir le contenu des textes produits en nombre d'informations et pour répondre ainsi à la visée communicative de ce type de texte qui est celle de fournir des informations (Blanc, N., Brouillet, D, 2005). Nous concluons que les deux séquences didactiques proposées aux apprenants de première année moyenne avaient des effets positifs mais différents l'une par rapport à l'autre, et complémentaires si l'enseignant les utilise à bon escient et met en œuvre des activités variées favorisant la production des textes informatifs de 'bonne' qualité. Ce constat nous a amené à émettre une hypothèse qu'on pourra vérifier ultérieurement : le recours aux deux séquences citées préalablement au niveau d'une même séquence aura un effet positif sur la production d'un texte informatif (documentaire).

## Bibliographie

- Acuña, T., Noyau, C. & Legros, D. 1998. « L'organisation de l'information textuelle par les apprenants ». *Langues* 1, pp. 151-158.
- Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan, 226p.
- Adam, J. M. 1999. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse du discours*. Paris : Armand Colin, 239 p.
- Andreau, F., Ballanger F.1999. *À la découverte des documentaires pour la jeunesse : cycle III, 6ème, 5ème*. Créteil : CRDP, 201 p.
- Barré-De Miniac, Ch. 2000. *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Septentrion, 235 p.
- Blanc, N., Brouillet, D. 2005. *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Éditions In Press, 283 p.
- Boudechiche, N. 2007. « Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif ». *Synergies Algérie* 1, pp. 157-172.
- Charolles, M. & Combettes, B. 1999. « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours ». *Langue française*, pp. 76-116.
- Claudette, C. & Raymond, P.-M. 1999. *La production écrite*. Paris : CLE International, 141p.
- Combettes, B & Tomassone. T. 1988. *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Paris : De Boeck Université, 223 p.
- Crinon, J., Legros, D. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, 221 p.
- Crinon, J., Legros, D., Marin, B. & Avel, P. 2007. « Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques ». *Alsic* n° 10, pp. 51-64.
- Dabène, M., F. Quet. 1999. *La compréhension des textes au collège*. Delagrave CRDP de Grenoble, 287 p.

Gapaillard, C. 1999. « Les textes documentaires au collège ». *L'Ecole des lettres collèges* n°12, pp. 17-23.

Garcia-Debanc, Cl. (2003). *Des tris de textes pour écrire*, Mende, CRDP Languedoc-Roussillon, 245 p.

Giasson, J. 2007. *La compréhension en lecture*. Paris/Bruxelles : De Boeck, 237 p.

Iddou Said, M., Dakhia Absi, F. 2006. *Plaisir d'apprendre le français : Première année de l'enseignement moyen*. Alger : ENAG, n° 007/03, 190 p.

Lecavalier, J. et Brassard, A. 1993. *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Valleyfield : Collège de Valleyfield, 273 p.

Legros, D., & Marin, B. 2008. *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de texte*. Bruxelles : De Boeck, 153 p.

Meyer, B.J.F. et L.W. Poon. 2001. "Effects of structure strategy training and signaling on recall of text ". *Journal of Educational Psychology*. In Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Québec : De Boeck, 237 p.

Miri, N, & Rabany, A. 2003. *Découvrir et exploiter les écrits documentaires*. Paris : Bordas pédagogie, 139 p.

Piolat, A., & Pélissier, A. 1998. *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Paris : Delachaux & Niestlé, 304 p.

Puren, C. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier, 201p.

Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF Editeur, Pédagogies, 175p.

## Annexes

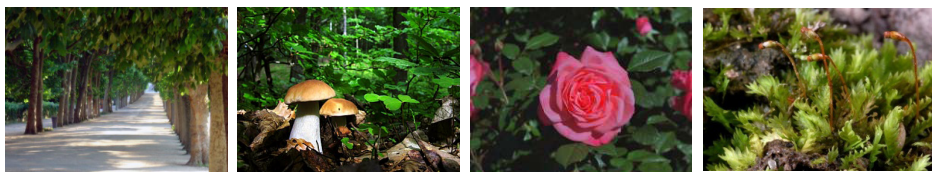
### Annexe 1. Questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement moyen

1. Trouvez- vous que la production écrite est une activité indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Justifiez si cela est possible votre réponse.
2. Quels sont les différents types de textes que vos élèves de première année moyenne produisent ?
3. Est-ce que vos élèves éprouvent- ils des difficultés à produire tous les types de textes ?
4. Quel est le type de texte qui leur présente le plus de difficultés ?
5. Quelle est la nature de ces difficultés ?
6. Quelles sont les activités que vous proposez aux élèves pour faciliter leur tâche ?
7. Comment vous exploitez ces activités pour améliorer l'apprentissage de l'écrit ?
8. Quels sont les critères qui vous permettent d'évaluer la qualité des textes informatifs produits par vos élèves ?

### Annexe 2. Questionnaire destiné aux élèves de première année moyenne

1. Quels sont les différents types de textes que vous produisez ?
2. Est-ce que vous avez des difficultés dans la production écrite de ces types de textes ?
3. Quel est le type de texte qui vous présente le plus de difficultés ?
4. Quelles sont ces difficultés ?
5. Quelles sont les activités qui vous aident à mieux écrire ?

### Annexe 3. Texte informatif intitulé « Les plantes »



#### A. Présentation

Il existe des millions de plantes différentes qui poussent un peu partout dans le monde ; de toutes formes et de toutes tailles.

D'abord, les mousses minuscules, puis, les champignons qui sont des plantes particulières, sans feuilles ni racines. Ils ne sont pas verts et au lieu de graines, ils produisent des spores.

Ensuite, les fleurs qui fleurissent après la pluie dans les déserts, ou dans les crevasses enneigées des montagnes.

Enfin, les arbres qui sont les plus grandes des plantes, certains, comme le chêne, vivent des centaines d'années ; le fruit du chêne est nommé le gland.

Il y a aussi des plantes qui vivent dans l'eau : D'épaisses forêts d'algues caoutchouteuses poussent au fond des mers.

#### B. Nourriture

Les plantes ont besoin de se nourrir ; les racines boivent l'eau du sol et de la pluie, les feuilles absorbent l'air et la lumière. Ainsi ; avec l'eau, l'air et la lumière, leur nourriture est fabriquée.

#### Encyclopédie vivante

##### Annexe 4. Texte narratif intitulé « Les plantes »

Il était une fois, deux petits frères, Jacques, l'aîné avait dix ans, Paul en avait six. Ils jouaient dans le grenier de leur oncle Julius qui avait les graines d'un arbre exotique en voie de disparition. Un jour, Paul qui avait faim, avala certaines de ces graines ; Soudain, il se met à trembler.

-Tu as mal ? Cria Jacques.

-Non, j'ai soif et j'ai besoin du soleil! répondit Paul.

C'est alors que Jacques assiste à la transformation progressive et effrayante de son petit frère en arbre et qu'il est obligé de le transporter près d'une rivière, car Paul a ses racines qui s'allongeaient, elles ont besoin d'eau.

En ce moment, Jacques prend un tournevis, fait une fente dans l'arbre et délivre son frère. Enfin, tout le monde est heureux : l'oncle parce que ses graines ont germé et donné un arbre magnifique ; Jacques parce qu'il a sauvé son frère et Paul qui garde de son aventure une tache verte sur sa main. « Terriblement vert ». Hubert Ben Kemoun et Roca, Nathan.

##### Annexe 5. Grille des caractéristiques (structure et aspects linguistiques) du texte informatif

1- La mise en page : alignement.

2- Le caractère typographique : mots ou groupes de mots soulignés ou mis en valeur par l'utilisation des couleurs.

3- Présence d'un titre, de sous-titres et des paragraphes.

4- Présence d'illustration (les images des plantes).

5- Le vocabulaire spécialisé est expliqué.

6- Structure d'énumération : Présentation des différents types de plantes selon leur taille.

- 7- Les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif (présent de vérité générale).
- 8- Présence des connecteurs logiques d'énumération: D'abord, puis, ensuite et enfin.

**Annexe 6. Questionnaire de connaissance sur le texte informatif « Les plantes ».**

- 1- Classe les plantes citées dans le texte du plus petit vers le plus grand ?
- 2- Pourquoi les champignons sont des plantes particulières?
- 3- Où poussent les algues caoutchouteuses?
- 4- Quelle est la différence entre une plante terrestre et une plante aquatique?
- 5- Est-ce que les plantes sont des êtres vivants? Pourquoi ?
- 6- Comment les plantes se nourrissent elles?
- 7- D'où vient la couleur verte des feuilles?
- 8- Comment s'effectue la respiration des plantes?
- 9- Les plantes sont-elles indispensables à la vie humaine? Pourquoi ?