



Université d'Ain Chams

Faculté de pédagogie

**Utilisation de la grammaire de récit pour
développer les compétences de l'écriture chez les
élèves du cycle préparatoire aux écoles
francophones**

Thèse présentée par

Héba Ali Mohamed Awad

En vue de l'obtention du grade de Master
en didactique du FLE

Sous la direction de

Prof./ Hanane Mohamed Hafez

Professeur de Curricula et de
Méthodologie de la langue française
Faculté de pédagogie
Université d'Ain Chams

Prof./Hani DANIEL

Professeur de littérature française
Faculté de pédagogie
Université d'Ain Chams

2013

Dédicace

A

- Mes parents, en signe d'amour et de gratitude de m'avoir soutenue. Sans qui, je n'aurais pu progresser et arriver à l'achèvement de ce travail.

- Mes sœurs.

- Tous mes amis d'enfance.

- Mon mari.

- Tous mes enseignants du primaire jusqu'au cycle universitaire.

Qu'ils trouvent ici le témoignage de mon amour, ma gratitude et ma tendresse.

Remerciements

Au moment où je termine cette thèse, je tiens à remercier Madame le Professeur Hanane Hafez, ma directrice de recherche, dont l'enseignement, les conseils, les démarches et le soutien se sont avérés essentiels à l'élaboration et l'aboutissement de ce travail.

Je remercie également Monsieur le Professeur Hani DANIEL, co-directeur de la thèse, pour sa disponibilité et pour le temps qu'il a consacré à lire attentivement ce travail.

Mes remerciements s'adressent à toute ma famille et à tous mes amis qui m'ont toujours soutenue tout au long de ces années.

Table des matières

Sujet	Page
Premier chapitre Problématique de la recherche	1-21
Introduction	2
Problématique de la recherche	13
Objectifs de la recherche	14
Limites de la recherche	14
Outils de la recherche	15
Hypothèses de la recherche	15
Procédures de la recherche	15
Importance de la recherche	16
Terminologie de la recherche	16
Deuxième chapitre Le Cadre théorique	
Première partie du cadre théorique La grammaire de récit	22-117
Introduction	24
La littérature	26
Le texte littéraire	28
Compréhension et Interprétation des textes	35
Grammaire de récit	45
Grammaire de récit / grammaire de texte	92
Typologie des textes	97
Cohérence textuelle	106
Cohésion textuelle	112
Conclusion	115
Deuxième partie du cadre théorique L'écriture	118-212
Introduction	120
Place de l'écriture à travers les méthodologies	121
Définition de l'écriture	124
Modèles de production écrite	131
L'écriture en langue seconde	142
Stratégies d'écriture	149
Stratégies dysfonctionnelles en écriture	157

Compétences de l'écriture		159
Evaluation de l'écriture		165
Interaction lecture /écriture littéraires		170
Conte et nouvelle		190
Conclusion		210
Troisième chapitre Le cadre expérimental		
Première partie du cadre expérimental Les outils et les démarches de l'expérimentation		213-240
Introduction		214
Choix de l'échantillon		214
Élaboration du test		214
Élaboration du programme proposé		220
Mise en place de l'expérimentation		229
Application du pré-test		239
Enseignement du programme proposé		239
Application du post-test		240
Deuxième partie du cadre expérimental Étude des résultats		241-286
Introduction		242
Analyse et traitement des données statistiques		242
Analyse qualitative et quantitative des résultats		246
Résultats de l'étude		283
Recommandations		285
Suggestions		286
Bibliographie		287-296
Références en langue française		288
Références en langue anglaise		298
Références web graphiques		310
Références en langue Arabe		313
Annexes		316-426
Annexe 1a	Questionnaire de l'étude pilote	317
Annexe 1b	Grille d'observation de l'étude pilote	320
Annexe 2	Grille d'auto-évaluation formative des	322

	compétences de l'écriture	
Annexe 3	Pré/Post- test de l'écriture	324
Annexe 4	Critère de notation	329
Annexe 5	Programme de l'étude expérimentale proposé	331
Annexe 6	Notes brutes de l'échantillon	413
Annexe 7	Exemples de corpus des élèves	416
Résumés		427-444
Résumé en langue française		427
Résumé en langue arabe		431

Guide des figures

Numéro	Titre	Page
Figure no 1	Schéma actanciel	64
Figure no 2	Schéma du modèle narratif de Brémond	67
Figure no 3	Schéma quinaire	68
Figure no 4	Modèle quinaire	69
Figure no 5	Schéma de la structure causale d'un récit canonique	74
Figure no 6	Schéma d'une relation causale basique	76
Figure no 7	Le processus d'écriture selon le modèle de Hayes et Flower	134
Figure no 8	Stratégie des connaissances transformées d'après Bereiter et Scardamalia	137
Figure no 9	Les connaissances de l'écriture selon Dolchy et Alexander	155

Guide des tableaux

Numéro	Titre	Page
Tableau n.1	Les parties essentielles du récit	83
Tableau no.2	Arguments pour ou contre l'enseignement spécifique des catégories de récit	89
Tableau no.3	Distinction « récit / discours »	105

Tableau no.4	Types d'activités proposées en matière de production écrite.	147
Tableau no.5	Stratégies en lecture/écriture selon Lecavalier et Brassard	150
Tableau no.6	Rôles de l'élève durant le processus d'écriture	162
Tableau no.7	Caractéristiques du conte et de la nouvelle	210
Tableau no.8	Liste des compétences et des sous-compétences de l'écriture nécessaires aux élèves de la troisième année du cycle préparatoire	215
Tableau no.9	Répartition des six semaines	239
Tableau no.10	Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au pré-test des compétences de l'écriture	243
Tableau no.11	Résultats du groupe expérimental au pré-test et au post-test des compétences de l'écriture	244
Tableau no.12	Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au post-test des compétences de l'écriture	245
Tableau no.13	Barème de notation de l'élève E1	262
Tableau no.14	Barème de notation de l'élève E2	273
Tableau no.15	Barème de notation de l'élève E3	280
Tableau no.16	Notes brutes des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin au pré-test des compétences de l'écriture	413
Tableau no.17	Notes brutes des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin au post-test des compétences de l'écriture	414
Tableau no.18	Notes brutes des élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test des compétences de l'écriture	415

Premier chapitre

Problématique de la

recherche

Introduction

- I- Problématique de la recherche**
- II- Objectifs de la recherche**
- III- Limites de la recherche**
- IV- Outils de la recherche**
- V- Hypothèses de la recherche**
- VI- Procédures de la recherche**
- VII- Terminologies de la recherche**

Introduction

Ecrire est, en principe, l'une des quatre compétences langagières qu'on doit maîtriser pour se communiquer. Elle est considérée comme un processus productif et expressif. L'écriture constitue un outil au service de l'apprentissage, elle permet de conceptualiser ce qui s'apprend, mais également de se construire en tant qu'apprenant. Dans l'acte d'apprendre, l'élève construit son savoir et en retour se construit. Ecrire permet aussi de développer l'esprit critique. Elle entraîne l'élève à s'exprimer librement pour être mieux compris, c'est-à-dire comprendre et découvrir la nécessité de mettre un lien, d'exprimer des idées ou des sentiments, de structurer sa pensée et de la développer.

De même, par l'écriture, l'élève améliore son style et son orthographe. Elle permet également aux apprenants d'utiliser toutes leurs capacités et leurs dons ; elle valorise toutes les ressources de leur personnalité en augmentant leur pouvoir de création, la communication avec eux-mêmes et avec autrui. Elle développe donc la confiance en soi chez les élèves, construit leur personnalité et les aide à se valoriser. Ecrire c'est, se libérer des codes sociaux, c'est aussi apprendre à organiser nos pensées, nos opinions, découvrir le plaisir de s'éloigner des soucis de la vie pour vivre ce qu'on veut.

Enseigner à nos élèves à s'exprimer par écrit dans une langue étrangère représente l'objectif principal que vise l'enseignement du français langue étrangère en Egypte. Or, bien qu'un ensemble de matériaux pédagogiques et de procédés didactiques associés (livre de l'élève, guide du maître...), soit mis en œuvre pour pouvoir conduire cet apprentissage, l'enseignement en question ne va pas sans certains dysfonctionnements qui risquent d'empêcher que soit atteint l'objectif assigné par les instructions officielles : aider les élèves à communiquer en français.

En effet, l'enseignement de l'écriture par les méthodes traditionnelles suppose, pour être efficace, un public dont le niveau de connaissance et de compétences est, d'une part, homogène, permettant de transmettre un savoir uniforme à un

public large et, d'autre part, hétérogène travaillant selon les mêmes rythmes. Or, la disparité des niveaux au sein d'une même classe ne cesse de s'accroître. L'enseignement en question ne prend pas en considération cette disparité et donc il ne cadre pas avec la réalité du terrain; ce qui favorise même ... l'insuccès scolaire.

L'enseignement de l'écriture ne doit pas consister à réaliser des exercices après des leçons de grammaire ou de vocabulaire mais plutôt montrer tout le travail d'élaboration qui se cache derrière le produit final. Il ne faut pas écrire pour être seulement noté par l'enseignant mais pour être lu et apprécié par les autres et pour en tirer plaisir soi-même. En d'autres termes, si l'écriture mérite d'être apprise, c'est qu'elle constitue une source de plaisir, de réalisation de soi et de créativité.

Dans l'enseignement du FLE, les stratégies et les méthodes utilisées par les apprenants manquent souvent de diversité. Le professeur doit sensibiliser les étudiants à la diversité des stratégies et proposer des activités qui permettent de travailler ce choix différé dans une démarche apte à favoriser le développement de stratégies efficaces et autonomes chez l'élève.

Afflerbach et al. (2008)¹ distinguent la stratégie de l'habileté en spécifiant que *"la stratégie est une action délibérément choisie par une personne pour atteindre un but"* alors que *"l'habileté réfère à une action automatique produite qui ne demande pas à l'individu de régulation particulière pour être effective"*.

Pressley & Afflerbach, (1995)², assurent qu'une stratégie est une action consciente qui requiert beaucoup d'efforts cognitifs au niveau de la mémoire de travail. Cependant, elle s'apprend,

¹ AFFLERBACH, P. & PEARSON, P. & DAVID, P. & SCOTT, G. (2008). *Clarifying differences between reading skills and reading strategies*. The Reading Teacher, 61(5), p.364.

² PRESSLEY M. & AFFLERBACH, (1995). *The comprehension instruction that students need: Instruction fostering constructively responsive reading*. Learning Disabilities Research and Practice, 10(4), pp.215-224.

s'améliore avec la pratique, varie en fonction de la motivation et peut augmenter la compréhension si elle est correctement choisie, appliquée et gérée.

Dans la littérature, les auteurs distinguent habituellement les stratégies de lecture, c'est-à-dire, selon Moirand (1979)³ *«comment le lecteur lit ce qu'il lit»*, les stratégies d'apprentissage qui se centrent sur les processus mis en œuvre par l'apprenant, et les stratégies pédagogiques qui s'intéressent principalement aux stratégies d'enseignement à mettre en œuvre pour améliorer la lecture des apprenants.

Deschênes (1991),⁴ définit les stratégies de lecture comme des opérations, des processus permettant d'atteindre un but. *"La notion de but est fondamentale, il n'y a pas de stratégie s'il n'y a pas de but spécifique"*.

Tous les élèves, même ceux qui éprouvent des difficultés, ont besoin d'être motivés en lecture. La lecture commence par les connaissances antérieures du lecteur, alors ses expériences personnelles, ses connaissances culturelles, sa langue maternelle ainsi que ses intérêts contribuent au processus de production de sens. Les élèves qui sont motivés à lire lisent plus, et cette exposition à un plus grand nombre de textes favorise et améliore leur compréhension. (Guthrie, Wigfield, Metsala et Cox, (1999).⁵

La grammaire de récit, étant une stratégie de lecture et de compréhension, est un outil ou une prise en compte de toutes les dimensions qui permettent à l'apprenant de comprendre un récit

³ MOIRAND, SOPHIE. (1979). *Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, Paris : Clé international , p.19.

⁴ DESCHÊNES, A.-J. (1991). *Les stratégies de lecture*. In Les entretiens Nathan sur la lecture-Acte 1. Paris: Nathan, p.29.

⁵ GUTHRIE, J.T., WIGFIELD, A. METSALA, J.L., & COX, K. E. (2004b). *Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount*. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 929-953). Newark, DE: International Reading Association. *Scientific Studies of Reading*, vol. 3, no 3, p. 231-256.

ou un texte lu; c'est aussi un mécanisme, une habileté qui renvoie à l'idée du comment faire, c'est-à-dire comment utiliser ces informations conclues pour mieux comprendre, interpréter et analyser d'autres textes et par la suite pour mieux rédiger ses textes personnels.

La grammaire de récit n'entend pas faire des exercices de grammaire à partir d'un texte ou d'un récit. C'est plutôt un aspect de la grammaire influencé par le courant structuraliste afin d'éclairer les mécanismes ou les règles constructives qui, au-delà de la phrase, sont responsables de l'organisation d'ensemble des discours.

Selon le structuralisme, le récit fonctionne selon les mêmes principes que la langue. L'attention est centrée sur les formes, les systèmes et les structures des textes. Les structuralistes ont proposé que tous les récits puissent être appréhendés comme des variations de certaines formes narratives universelles fondamentales. Ils soutiennent que toute forme d'écriture, ou tout système signifiant, n'a pas d'origine, et que l'auteur est supprimé, puisque le texte est conçu non comme produit individuel mais comme fonction d'un système.

Le courant structuraliste conçoit la grammaire de récit comme une méthode d'étude de la structure narrative du texte. La plupart de structuralistes insiste sur le fait que les structures sont universelles, et donc intemporelles. Les structuralistes ne peuvent laisser de place au changement ou au développement ; ils s'intéressent uniquement aux structures qui donnent forme au texte. Chaque chercheur s'intéresse à un aspect de la structure narrative et y a accordé la plus grande importance pour mieux adopter le texte littéraire ; c'est pourquoi il existe plusieurs modèles narratifs pour étudier le texte.

Parmi ces chercheurs, Propp, (1973)⁶ soutient l'idée qu'au-delà de leur diversité apparente, tous les contes sont issus d'un même canevas. Il s'agit alors de dégager l'organisation interne des formes narratives, la structure même du récit. Pour lui, c'est la

⁶ PROPP, Vladimir. (1973). *Morphologie du conte*, Seuil, Paris.

fonction, c'est-à-dire l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue. La connaissance des fonctions des personnages aide le lecteur à mieux comprendre la mécanique du conte et sa structure et donc le pédagogue peut s'en servir pour constituer un modèle de matrice d'écriture pour un conte.

En rapprochant les rôles ainsi définis des fonctions syntaxiques dans la grammaire de la phrase, A.J. Greimas (1966)⁷ a mis l'accent sur les actants dont le système de relations définit le modèle ou schéma actantiel. Un actant est un rôle dans l'action, c'est une réalité abstraite différente d'un personnage : ainsi un seul personnage peut incarner différentes fonctions et un actant ne renvoie pas forcément à un être humain ou à un personnage unique. Les actants ont ainsi un aspect abstrait et collectif : il ne faut généralement pas associer un actant à un seul personnage ou être animé.

La grammaire de récit est une stratégie visant à améliorer, chez les apprenants, leur compréhension et leur interprétation du texte littéraire ainsi que leur acquisition du concept de la littérature et de l'intertextualité, ceci en adaptant un modèle narratif et en analysant la structure profonde des textes littéraires.

L'objectif de cette stratégie est de donner goût aux apprenants à la lecture ainsi qu'à l'écriture littéraires. Il s'agit avant tout d'un support qui permet de retrouver les principaux éléments du texte et de faire apparaître sa structure, dans un cadre de travail facile à utiliser qui organise le travail de compréhension/interprétation et d'analyse du texte.

Dans la recherche présente, on a tendance à vérifier les retombées de l'enseignement de quelques stratégies de lecture par le biais de la grammaire de récit (appelée aussi la structure narrative du récit) sur l'amélioration des compétences de l'écriture littéraire des élèves du cycle préparatoire. Nous postulons que, de l'expérience de la lecture littéraire, les élèves vont pouvoir tirer,

⁷ GREIMAS, Algirdas.-Julien., (1966), *Sémantique structurale*, Larousse, Paris, p. 180

au-delà des savoirs narratologiques traditionnellement pointés, des savoir-faire pragmatiques favorables à l'adoption d'un apprenti-scripteur et à conception maîtrisée de récits ouverts au dialogue avec le lecteur.

Les élèves doivent recourir à des habiletés supérieures de la pensée et des habiletés en critique pour lire et comprendre des textes de plus en plus complexes. Ils ont besoin de textes riches, complexes et variés, adaptés à leur niveau de développement et à leurs intérêts. Les élèves doivent apprendre à se servir des textes littéraires comme déclencheur d'une impulsion pour un travail créatif. Par suite, la grammaire de récit vise à développer les capacités des apprenants à rédiger des écrits personnels à la fois cohérents et originaux; ceci en s'appuyant sur des modèles ou techniques d'analyse de texte convenables comme les relations causales ; le schéma actanciel ; le schéma quinaire et le rappel du texte.

A vrai dire, adapter les œuvres littéraires par le biais de la grammaire de récit au sein de la classe donne l'occasion aux élèves de confronter des connaissances et des valeurs qui leur permettent d'élargir leur culture, en établissant des liens entre les œuvres, de la partager comme culture commune.

Par rapport au processus d'apprentissage de la production écrite en français, selon Fabienne Desmons (2005)⁸, l'acte d'écrire se décompose en trois phases: a) une phase d'élaboration, b) une phase de mise en texte, et c) une phase de révision. Ces trois phases sont plus ou moins développées, plus ou moins simultanées et interactives en fonction de la maturité, du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur. Il sera donc nécessaire de faire pratiquer des exercices mettant en jeu ces trois phases y compris la dernière, la phase de révision trop souvent négligée dans la classe.

⁸ DESMONS, Fabienne. ; FERCHAUD, Françoise. ; GODIN, Dominique. ; GUERRIERI, Catherine. (2005). *Enseigner le FLE (Français Langue Etrangère)*: Pratiques de Classe. Paris: Editions Belin.

Ensuite, ces trois phases mettent en œuvre des opérations mentales qui, comme pour la compréhension écrite, se situent à deux niveaux:

a) les opérations de “**bas niveau**” : il s’agit de la compétence linguistique concernant la maîtrise de l’orthographe et de la syntaxe.

b) les opérations de “**haut niveau**” : il s’agit de la compétence discursive, concernant la conceptualisation, la planification, l’organisation linéaire, et la cohérence sémantique.

Et puis, on distingue deux types de savoir-faire écrits à enseigner:

- savoir orthographier (c’est-à-dire assurer le passage du code oral au code écrit, c’est une activité qui implique la connaissance du système graphique du français);

- savoir rédiger (c’est-à-dire construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent).

Il faudrait donc aider les apprenants à maîtriser ces deux niveaux de compétences (discours et langue), en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de productions d’écrits.

Certaines recherches montrent que les activités d’écriture peuvent améliorer la qualité de la compréhension écrite et de former de meilleurs lecteurs. C’est ce qu’affirme Stotsky (1983)⁹ à la suite d’un examen des études portant sur cette question.

Doyle, Lovett et Pellicci, (2001)¹⁰ démontrent que le processus d’écriture est encore souvent enseigné en trois étapes linéaires (préécriture, écriture, réécriture). En réalité, ces étapes doivent

⁹ STOTSKY, S. (1983). «Research on reading / writing relationships: A synthesis and suggested directions». *Language Arts* 60.

¹⁰ DOYLE, L., LOVETT, A. M., & PELLICCI, D. (2001). *Strategies for improving writing in third grade*. Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 453 540).