

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Faculté des lettres et des langues
Département de français LMD



Mémoire pour l'obtention d'un master en didactique du FLE

Intitulé :

***L'apprentissage de la lecture au service de l'écriture.
(cas des apprenants de la 3ème année moyenne)***

Présenté par : Foudil Amina.

Président : M.Khencha Tayeb

M.A.A. U.de Laghouat

Examinatrice : M.Ziouani Fatima

M.A.A U.de Laghouat

Directeur de recherche : M. Grari Abdellah.

M.A.A U.de Laghouat

Année universitaire 2015/2016

Table des matières

Remerciement.....	02
Dédicace	03
Introduction	04
Première partie : le cadrage théorique	08
Chapitre I : Conceptions de la lecture.....	09
1. Histoire de la lecture	10
2. Qu'est-ce que lire ?.....	11
3. Quelques définitions utiles.....	13
4. Difficultés d'apprentissage	13
5. La situation de lecture	14
Chapitre2 :l'enseignement/apprentissage de l'écriture (la production écrite)	20
1. La production de l'écrit	21
2. Les difficultés de l'écriture en langue étrangère.....	23
3. Les modèles de productions écrites.....	24
Chapitre 3 : le rapport lecture/production écrite.....	36
1. Autour de la lecture.....	35
2. Lire-écrire : l'inter-relation.....	36
3. la lecture et son rôle dans l'amélioration de la production écrite.....	40

Deuxième partie : recherche en situation.....	42
Chapitre I : Présentation et description de l'expérimentation	44
1. la méthodologie.....	45
2. Le pré-test.....	46
3. Le post-test.....	47
4. Chapitre II : Analyse et commentaire des données.....	57
1. La grille de critères d'analyse des productions écrites.....	59
2. Analyse et commentaire des copies de pré-test.....	60
3. Analyse et commentaire des copies de post-test.....	64
4. Etude comparative des résultats au pré-test et au post-test.....	67
Conclusion	69
Références bibliographique	71
Annexes	74
Tables des matières.....	77

☐ Remerciements ☐ ☐

Mon profond remerciement à mon directeur de recherche M GRARI ABDELLAH pour l'aide compétente qu'il nous a apportée, pour sa patience, sa confiance, son encouragement, et Son œil critique qui nous a été très précieux pour structurer le travail et pour améliorer la qualité des différentes sections de notre mémoire, nous le remercions vivement.

Mes remerciements également chaleureusement Monsieur KHENCHA TAYEB et Madame ZIOUANI d'avoir accepté d'examiner ce travail.

Je remercie ma famille pour l'amour qu'elle m'en porte et pour la patience dont elles ont fait preuve.

L'aboutissement de cette mémoire a aussi été encouragé par de nombreuses discussions avec des enseignants et des collègues et de disciplines variées. Nous ne citerons pas de noms ici, pour ne pas en oublier certains.

D'autres personnes nous ont encouragés à finir ce travail par des gestes d'amitié dont nous sommes reconnaissants pour nous avoir aidés dans la recherche bibliographique.

Merci à tous

Dédicaces

Je dédie humblement ce modeste travail ;

A mon cher père, pour sa profonde affection à mon égard, ainsi que tous les sacrifices qu'il a consenti pour moi

A ma très chère mère, mon printemps, ma source d'amour pour son soutien dans toutes mes épreuves et l'encouragement à aller de l'avant, que Dieu la protège.

A mes frères ; Slimane, Madani, Fatah et Abdou

A ma sœur ; Lila

Introduction

La maîtrise de la langue étrangère et notamment celle de la lecture ont toujours été la grande action de l'école. L'instruction officielle adressée aux enseignants insiste sur la responsabilité première de l'école « la réussite des apprentissages initiaux est essentielle, particulièrement pour la lecture. »

Pour apprendre à lire, l'apprenant doit construire des savoirs portant sur le langage qu'il parle : la prise de conscience de la composition phonique des mots joue un rôle important. La pratique de l'écriture des mots est un bon moyen pour amener les élèves à segmenter leurs formes sonores, la segmentation des énoncés oraux le conduit à prendre conscience des phénomènes, mais elle est plus difficile que la lecture. La lecture est un des apprentissages essentiels de l'école primaire avec l'écriture et les mathématiques, et le premier but de la scolarité obligatoire.

Le rôle de la lecture dans l'apprentissage est indéniable. A l'école, même dans les disciplines scientifiques les plus formalistes, le processus d'enseignement s'accomplit toujours par l'interaction communicative.

Toute activité de lecture suppose, simultanément la maîtrise d'un mécanisme et la recherche d'un sens. S'il est vrai que dans la pratique, ces deux aspects sont souvent dissociés dans le temps, ils sont, en réalité complémentaires.

Deux composantes interviennent dans la compréhension du langage écrit. Il s'agit d'une part des capacités qui interviennent dans la compréhension du langage oral et, d'autre part, de celles intervenant l'habileté d'identification des mots écrits, cette idée est à la fois la plus fondamentale et la plus basique s'agissant de notre réflexion sur la lecture, des difficultés de son apprentissage et de la dyslexie, l'information s'applique à n'importe quel niveau d'habileté de lecture depuis le lecteur débutant jusqu'au lecteur expert.

Apprendre à écrire est l'une des missions exclusives de l'école. Aujourd'hui, en appliquant la nouvelle réforme du système éducatif et avec l'évolution des moyens et des formes technologiques (courriel, microordinateur, l'accès à Internet...), l'écrit prend une place fondamentale au sein des activités scolaires et de la vie sociale. Pour cela, il est nécessaire de savoir écrire.

L'écriture est donc une activité scolaire qui doit faire intervenir plusieurs compétences activées simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques,...etc. La mise en place et le développement de ces compétences peuvent être facilités par les transferts lecture-écriture.

La problématique de notre travail de recherche est : Quelle sont les meilleurs stratégies qu'on pourrait mettre en œuvre en classe de FLE pour aboutir à des bonnes lectures et des écrits enrichis ? La lecture compréhension pourrait-elle aider les apprenants à améliorer leur compétence de production écrite en FLE ? Comment peut-on stimuler le plaisir de la lecture en poussant l'apprenant à produire davantage et à améliorer son écrit ? Et quelle est la relation entre la lecture et la créativité au moment de la production écrite ?

Les hypothèses de notre travail de recherche sont :

- ⊙ La lecture compréhension est une stratégie qui pourrait aider les apprenants à améliorer leur compétence de production écrite en FLE.
- ⊙ La lecture est une pratique qui suppose amener l'apprenant à comprendre un sujet proposé, l'assimiler et ensuite reproduire toutes ses réflexions à l'aide d'un mécanisme qui lui permet de transcrire ses idées : c'est « L'écriture »
- ⊙ La lecture et l'écriture sont des moyens d'apprendre à apprendre en toute liberté.

Pour aboutir nos objectifs et nos hypothèses, nous choisissons la méthode expérimentale où nous donnerons aux apprenants deux occasions de production d'un texte (récit biographique). Rédaction de leurs premiers textes (textes de 1^{er} jet) avant de faire des lectures. Puis réécriture des (textes de 2^{ème} jet) mais après leurs confrontation à plusieurs textes dans le cadre d'une séquence pédagogique. Les textes produits au cours de l'étape de pré-test seront comparés à ceux produits après l'expérimentation.

Nous proposons de subdiviser notre travail en deux parties distinctes :

La première partie de notre travail de recherche est une partie théorique, qui se composera de trois chapitres que nous considérons complémentaires, sera consacrée à la lecture et à la production écrite en classe de français langue étrangère (FLE). Tout d'abord, nous y aborderons la lecture telle qu'elle est conçue dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). Ensuite, c'est l'écriture qui retiendra notre attention : la lecture et le rôle que peut jouer dans le développement des compétences scripturales des apprenants.

Dans le premier chapitre de la deuxième partie pratique, le travail sera axé sur la description de l'expérimentation et ses différentes étapes. L'accent sera mis sur les activités qui seront proposées aux apprenants. Le deuxième chapitre se penchera sur un travail d'analyse, à partir des copies des apprenants, qui seront le support pratique pour la vérification de notre hypothèse émise. En outre, un bilan comparatif des résultats de pré et de post-test sera dressé.

Première partie
Cadrage théorique

Chapitre I

Conceptions de la lecture

.1 Histoire de lecture

L'écriture est apparue dans la culture grecque aux alentours du VIII^{ème} siècle avant notre ère. Avec Guglielmo Cavallo et Roger Chartier que le mode principal de lecture chez les Grecs était une lecture à voix haute, le livre est donc un moyen pour le lecteur.

C'est au IV^{ème} siècle qu'apparaissent les premières bibliothèques elles sont liées aux écoles philosophiques comme celle du lycée d'Aristote. Puis vers 295 avant J-C. Ptolémée I^{er}. Roi d'Égypte, fait construire la bibliothèque d'Alexandrie. Les principaux lecteurs sont les Romains. C'est entre le 3^{ème} et 1^{er} siècle que naît la littérature latine, influencée par la littérature grecque, la lecture devient une pratique individuelle.

Le parchemin apparaît dès le III^{ème} siècle avant J-C qui permet la rédaction des ouvrages en codex composés de feuilles pliées et cousues ensemble. Cette nouvelle présentation permet d'accéder directement à un passage du texte. Il est fabriqué au premier temps à partir de peaux d'animaux : « une meilleure conservation des textes écrits ». Les romains utilisaient aussi des tablettes de bois enduites de cire, pour pouvait les gens à écrire avec un style. Puis en 39 naît la première bibliothèque publique à Rome.

Jusqu'aux environs du X^{ème} siècle les mots étaient écrits les uns à la suite des autres, sans blancs ni ponctuation. Il est intéressant de noter que l'apprentissage de la lecture, se fait en vue d'une déclamation à haute voix, en particulier dans les classes aisées de la société la lecture publique, c'est-à-dire à voix haute en public, tient une place importante au sein des classes aisées.

Cependant, ceux qui lisent sans être assez instruits mais juste par plaisir sont dévalorisés par les autres, on retrouve déjà ici la marque d'une élite culturelle face une forme de culture de masse tout comme aujourd'hui. On assiste à une croissance importante de la demande de lecture. Apparaît alors une nouvelle littérature, visant à toucher un large public : poésie, abrégés d'histoire, ouvrages de fictions...etc.

À Rome au IV^{ème} siècle, il existe vingt-huit bibliothèques privées et les librairies, il existe donc un véritable marché du livre à cette époque. C'est au cours du XV^{ème} siècle que s'effectue la véritable révolution technologique du livre avec l'invention de l'imprimerie par Gutenberg vers 1440 ; cette invention marque un grand changement dans l'histoire du livre,

qui remplace le parchemin. L'imprimerie se développe considérablement dès la fin du XV^{ème} siècle.

Augustin d'Hippone relate sa stupéfaction quand il voit Ambroise de Milan pratiquer la lecture silencieuse. La lecture demeure une activité collective dans les milieux bourgeois jusqu'au milieu du XVIII^{ème} siècle. Parmi les ouvriers, le roman-feuilleton, continue d'être lu à voix jusqu'au lendemain de la première guerre mondiale. En Europe, la lecture orale, parfois chantée ou psalmodiée occupe une place centrale aujourd'hui encore dans les cérémonies des religions juive, chrétienne et musulmane.

Au cours du XIX^{ème} siècle, la plupart des pays occidentaux s'engagent dans l'alphabétisation de la population, Elle se généralise un peu plus tôt dans les pays de religion protestante, où chacun doit être capable de lire la Bible.

I.2 Qu'est-ce que lire ?

Selon J-P Martinez : « lire c'est une activité symbolique naturellement culturelle qui s'appuie sur des processus psychologique et cognitifs de niveaux supérieurs et inférieurs en interaction et fonctionnant sur un mode compensatoire »¹. Donc nous pouvons dire que les connaissances antérieures font la différence entre le lecteur accompli et le lecteur débutant.

Selon G.Bouquet : « lire ; c'est parcourir des yeux la page imprimée, un peu à la façon d'un projecteur découvrant, de nuit, la campagne, s'arrêtant à peine aux mots qui constituent l'ossature de la phrase et même reconnaissant ces mots à leur grément, suivant l'image d'Alain, le reste étant deviné plutôt que lu. »

Par contre J.Foucambert ; Lire : c'est une traiter des informations avec les yeux, avec un langage fait pour les yeux.

Selon la Dictionnaire de français Contemporain : on distingue quatre sens du mot Lire :

- 1) Parcourir des yeux ce qui est imprimé en prenant connaissance du contenu.
- 2) Prononcer à haute voix un texte écrit : lire un discours à la tribune de l'assemblée.
- 3) Identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien qui existe entre ce qui est écrit et la parole.
- 4) Pénétrer le sens de, grâce à des signes que l'on interprète : lire une carte.

¹LE PAILLEUR, Monique, Gisèle Magny et Dominique Cardin. «Apprendre à lire aujourd'hui.» Québec français, , automne 2002,p110

Selon Le petit LAROUSSE 2010 ; page : 582 : « n.f » (lat.médiév.lectura) :

1. Action de lire, de déchiffrer.
2. Fait de savoir lire, apprendre la lecture.
3. Action de lire à haute voix, devant un auditoire. Donner lecture d'un texte.
4. Ce qu'on a de mauvaises lectures.
5. Analyse, interprétation d'un texte ; d'une partition...etc. une nouvelle lecture de Lautréamont.
6. Discussion et vote d'un texte par une assemblée législative ; délibération sur un projet de loi.
7. **AUDIOVEE**. Restitution par un lecteur, de signaux enregistrés sous forme mécanique, magnétique ou optique. (lecture optique : utilisant un procédé optoélectronique automatique.
8. **INFORM**. Accès à une information présente dans une mémoire ou sur un support quelconque.

Selon le dictionnaire de didactique des langues ; R.GALISSON/D.COSTE ; page 312, 313,314 ; Edition HACHETTE, 1976.

1. Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit. Ex. : Ma fille apprend à lire.
2. Emission à haute voix d'un texte écrit. Le passage du code écrit au code oral suppose la connaissance des lois régissant cette transposition et constitutives d'une discipline : dite orthoépie (ce mot).
3. Action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu. Ex. : Avez-vous lu Victor Hugo ?

Les trois dernières définitions courantes (inspirées du dictionnaire Larousse du français contemporain), intéressent évidemment l'enseignement d'une langue étrangère. Si la lecture 3 est presque toujours un objectif important à atteindre, elle présuppose que les étapes 1 (Graphie, Ecrit, Ecriture 2) et le plus souvent 2, ont été franchies. Ce passage du code oral au code écrit est souvent décalé dans l'apprentissage d'une langue étrangère (au cours de la période qui précède l'introduction de l'écrit, l'apprentissage porte alors uniquement sur l'oral).

Dans la progression didactique, les problèmes posés par la lecture (pour les différentes acceptions du terme) peuvent s'ordonner comme suit :

- Déchiffrage : passage de la graphie au son (sorte de décodage, ou plutôt de recodage) ; difficultés : -plusieurs graphèmes (lettre) peuvent correspondre à un même phonème et inversement ; -un même graphème ou arrangement de graphèmes peut donner lieu à diverses prononciations ; -tout ceci étant compliqué d'interférences possibles lorsque langue-cible et langue-source ont recours au même système d'écriture ;
- Interprétation correcte de la ponctuation, restitution des groupes de souffle schémas intonatifs lors de la lecture à haute voix (ou de la récitation) d'un texte écrit ;
Difficultés : la longueur, l'équilibre, les « souffles » de la phrase écrite diffèrent sensiblement de ceux des répliques de dialogues auxquels sont habitués les débutants qui suivent un cours audio-oral ou audio-visuel ;
- Compréhension du contenu du texte lu quand certains des éléments lexicaux ou grammaticaux sont d'abord incompris de l'élève (réduction des ambiguïtés ou des incertitudes, soit par le contexte, soit par des interprétations fondées sur la morphologie, sur le type de dérivation ou de composition des éléments inconnus,...etc.) ; entraînement à la consultation de dictionnaires ; développement d'un vocabulaire dit passif.
- Accélération de la lecture (en s'appuyant sur les redondances ou les caractères probabilitaires du système ou du texte).

D'une manière générale, et surtout si on réduit la lecture à une compréhension, il importerait de déterminer dans quelle mesure les progrès sont liés –ou distincts de- ceux de l'expression oral ou écrit. C'est une des questions posées par la demande des publics pour qui la langue étrangère doit essentiellement servir d'instrument d'accès à une documentation écrite. Pour ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle, l'apprentissage de la lecture constitue, avec celui de l'écriture, le fondement de toute scolarité.

I.2.2 Quelques définitions utiles² :

I.2.2.1 *Le déchiffrage* :

Selon R.Legendre : « Opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et les relier aux son correspondants sans parvenir nécessairement à une perception d'ensembles signifiants ni à une compréhension du texte ».

I.2.2.2 *Le décodage* :

² Jean-Paul Martinez, « les difficultés de lecture », Ed. INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL p03, 1994

Selon R.Legendre : « Opération consciente ou inconsciente qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit, et par laquelle le récepteur transforme le message reçu en un certain code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification ».

I.2.2.3 Difficultés d'apprentissage :

Il ya un retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires ou dans leur ensemble. Lorsqu'un élève présente de faibles performances scolaires, malgré un potentiel intellectuel normal, on le considère en difficulté d'apprentissage pour une matière tout en réussissant dans les autres ou connaitre des retards d'acquisition pour l'ensemble des matières.

I.2.2.4 Dyslexie :

D'après les recherches de **R. Legendre** cette difficulté est une difficulté durable d'apprentissage de la lecture dont l'origine ne peut être attribuée à des causes d'ordre socioculturel ou pédagogique.

Selon Chiland, 1988 et Fijalkow, 1990 [...] Quant à considérer les confusions visuelles, auditives, aucune étude scientifique ne peut confirmer que c'est le dyslexique seulement qui fait ce type d'erreurs. Par contre plusieurs études montrent que ces confusions, ces omissions ou inversions, sont souvent attribuables à la méthode de lecture qui insiste trop sur les seuls aspects graph phonétique.

La situation de lecture :

Les situations de lecture sont exploitées pour aider les élèves à développer leurs compétences, où il y a toujours une interaction entre un lecteur et un support écrit (le matériel) dans la présence d'une intention. « Il existe des situations de lecture...l'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant a ses intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte. »(D.Coste 1975, p.12).³

1- Le lecteur :

Le lecteur est un élément principal dans une situation de lecture. Selon Denhière « la partie lecture du modèle de compréhension comprend les structures du sujets et les processus de

³ MOIRAND Sophie, *situations d'écrit.compréhension, production en langue étrangère*. Ed, CLE international, Paris 1979.p.18.

lecture qu'il met en œuvre »⁴. On comprend qu'un lecteur réalise l'acte de lire en utilisant ses structures cognitives et affectives, c'est-à-dire son savoir.

2- **Le matériel écrit :**

Dans une situation d'enseignement apprentissage, on fait appel souvent à des textes dont il existe plusieurs typologies (textes à caractères, informatifs, poétiques, ludiques...). Pour écrire un texte, l'enseignant choisit un type de discours qui conforme à son intention et qui sera un facile à lire par un lecteur. Pour se construire, il procède à deux aspects essentiels :

- L'aspect matériel : la typographie, l'interligne, la grosseur des caractères...
- L'aspect linguistique : le vocabulaire, la longueur du texte, la structure des phrases.

3- **L'intention du lecteur :**

Le lecteur cherche à construire un sens d'un support écrit. Cette construction du sens est soumise d'une intention de la part de lecteur. Dans ce sens Nicole Van Grunderbeeck affirme que « l'intention est la raison qui pousse

une personne à choisir de passer par la lecture pour satisfaire un besoin. »⁵. Ce qui indique que cette intention est varié en suivant un contexte, le lecteur qui veut enrichir sa culture choisit un livre de ce contexte. Ce choix du support à lire

Dans son ouvrage « les difficultés de lecture, Nicole Van Grunderbeeck, à cerné les relations qui existent entre ces composantes d'une situation de lecture dans le schéma suivant⁶ :

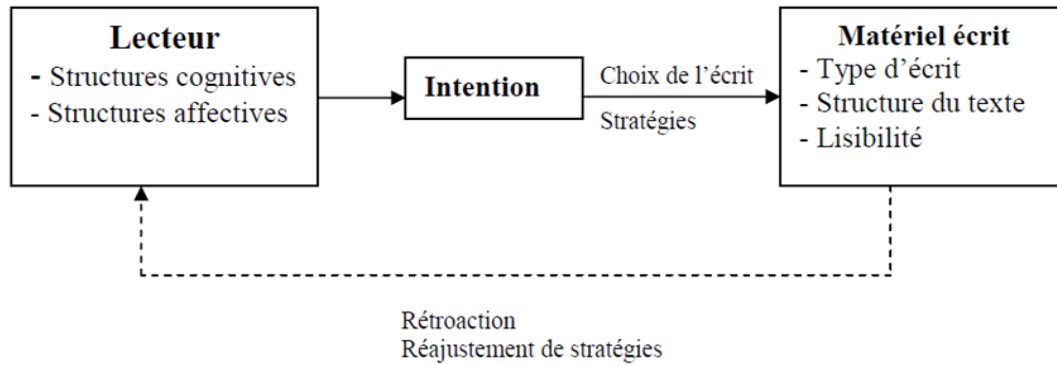
⁴Denhière cité par Jacelyne Giasson, op.cité.p.60.

⁵ Nicole Van Grunderbeeck, " les difficultés en lecture, Ed Gaëtan Morin, Montréal, 1994, p.11.

⁶Nicole Grunderbeeck, op. cit.p.09

SCHEMA :02

Les composantes d'une situation de lecture



Les stratégies de lecture :

Au sens général, une stratégie signifie une « manière de procéder pour atteindre un but spécifique » (Legendre, 1993). Selon Jocelyne Giasson à citer dans son ouvrage la compréhension en lecture « une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyen que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte »⁷.

Selon Van Grunberbeeck, «Il existe trois ensembles de stratégies, le premier ensemble correspond aux stratégies qu'on peut utiliser lors de l'identification des mots ; le deuxième ensemble englobe les stratégies qu'on peut adopter lors de la compréhension du texte ; le troisième ensemble regroupe les stratégies auxquelles recourt la bonne lecture en fonction du but qu'il poursuit et qui indique qu'il adopte sa façon de lire à la situation »⁸.

Pour plus préciser cette notion. Martinez a proposé une illustration des stratégies utilisées par les bons et les mauvais lecteurs. Il définit les stratégies de lecture comme « une suite d'opérations qui peuvent être mises à la conscience et expliquées sous un mode cognitif »⁹.

⁷ Jocelyne Giasson, « la compréhension en lecture », p.32

⁸ Nicole Van Grunberbeeck, « les difficultés en lecture », Ed Gaëtan Morin, Montréal, 1994, p16.

⁹ Jean Paul Martinez, «les difficultés de lecture», In www.er.uqam.com.

Illustration des stratégies utilisées par les bons et mauvais lecteurs

BONS LECTEURS	MAUVAIS LECTEURS
Tous niveaux confondus	
reconnaissance	reconnaissance
contexte & graphophonétique	contexte & graphophonétique
survol & reconnaissance	survol & reconnaissance
perceptuelle & syntaxique	perceptuelle & syntaxique
anticipation	anticipation
mot clé	mot clé
illustration	illustration
retour en arrière	retour en arrière
utilisation de l'intention	
imagerie mentale	
mot de relation	
idée principale	
prédiction	
mot de substitution	
contexte	
analyse grammaticale	

Source : *Beauséjour (1998)*

On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte, qui nous conduit à cerner plus précisément quand un lecteur se trouve face à une difficulté, il doit utiliser ses pré requis d'une manière efficace en développant un ensemble de stratégies qui lui permet de la régler, selon C.cornaire et C.Germain :«Parmi les stratégies traditionnellement reconnues auxquelles le bon lecteur fait appel au besoin et qui peuvent aussi servir à l'apprentissage de la lecture, on retrouve:» ¹⁰

- l'esquive de la difficulté (contourner la difficulté) : quand un lecteur ne comprend pas un mot, il continue la lecture parce qu'il sait qu'il va trouver son sens par la suite.
- La lecture balayage : Le lecteur veut capter l'essentiel. Il doit avoir une compétence suffisante pour être à même d'éliminer rapidement ce qui est écrit. C'est-à-dire repérer rapidement une information précise.
- Une stratégie de sélection : c'est une mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche. Elle consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider le lecteur à découvrir sa signification (l'utilisation du contexte).
- L'écrémage : il s'agit de jeter un coup d'œil sur le texte rapidement et de façon non linéaire dans le but d'avoir une idée générale de son contenu.

¹⁰ CORNAIRE. Claudette et GERMAIN. Claude, « le point sur la lecture », Ed. CLE INTERASIONAL, Québec, 1991, p.40.

- La lecture critique : Il s'agit de parcourir un document intégralement souvent pour des fins d'évaluation.
- L'utilisation de l'inférence : ici le lecteur utilise ses propres connaissances pour enrichir compléter ou transformer les informations contenues dans un texte.
- L'utilisation des connaissances antérieures : Le bon lecteur sait utiliser spontanément son bagage de connaissance qui lui facilite d'appréhender l'information contenue dans un texte.
- L'objectivation (monitoring) : C'est une activité de gestion à laquelle recourt le bon lecteur à la fin de la lecture pour intégrer de nouvelles connaissances.

Finalement, on peut dire que les stratégies dominent pour aider l'apprenant à agir plus facilement et rapidement une information. Donc ces stratégies sont nécessaires arriver à une bonne lecture d'un bon lecteur.

Les compétences nécessaires pour apprendre à lire :

Pour apprendre à lire et particulier pour identifier les mots, l'enfant doit développer des compétences perceptives (visuelles et auditives), attentionnelle, motivationnelles mais surtout linguistiques et métalinguistiques.

Il y a un lien important entre le développement de certaines compétences et les résultats en lecture, on parle des : compétences phonologiques, les connaissances du nom des lettres, un accès rapide au lexique, du vocabulaire, et des connaissances morphologiques¹¹.

1. Des connaissances phonologiques :

Des connaissances en phonologie sont nécessaires pour apprendre à lire. Les compétences syllabiques s'installent presque naturellement mais les compétences phonémiques s'installeront au fur et à mesure de l'apprentissage de la lecture et surtout de l'écriture. Les phonèmes doivent être travaillés à l'oral mais à l'aide de l'écrit¹².

L'enfant qui a la conscience phonèmes apprend plus facilement à lire que celui qui n'est pas capable de percevoir que quelques phonèmes. A titre d'exemple l'enfant doit être capable de trouver des mots qui commencent par le son /p/ : papa, pied, pomme. Il doit aussi pouvoir retrouver les mots qu'il connaît en associant les sons : /p/ + /a/ + /p/ + /a/ = papa.

2. La connaissance au vocabulaire :

¹¹ <http://www.enfantsdulivre.fr>

¹² Carine Royer, compte-rendu de la conférence, « l'impact du langage oral sur l'apprentissage de la lecture », cycle 2 du bassin d'ATONY. Samedi 8 décembre 2007.

Plus on connaît de mots, plus la reconnaissance des mots est facilitée car lire c'est mettre en rapport un mot écrit avec une signification.

L'enfant développe son vocabulaire d'une part par un apprentissage implicite dans le cadre scolaire.

En classe, il est donc très important de s'assurer que les élèves connaissent tous les mots qu'ils doivent lire et de proposer un travail systématique du vocabulaire à l'oral.

Le vocabulaire acquis et maîtrisé par l'enfant a une influence directe sur ses capacités de compréhension et d'expression. Il détermine ainsi ses possibilités de communication, son aptitude à comprendre et à se faire comprendre.

3. **La morphologie :**

C'est l'étude de la structure interne des mots, le morphème étant la plus petite unité porteuse de sens. 80% de notre vocabulaire est composé de plusieurs morphèmes.

Au début du CP l'apprenti lecteur s'appuie sur ses connaissances morphologiques orales.

1.3.4 L'importance de la lecture et ses objectifs :

On lit pour deux raisons essentielles : pour répondre à des questions que l'on pose, ou pour passer un moment de plaisir.

Savoir lire, c'est comprendre, et un enfant qui ne comprend pas ce qu'il lit n'a pas lu en réalité, il serait absurde de dire qu'il lit sans comprendre il ne lit pas du tout.¹³

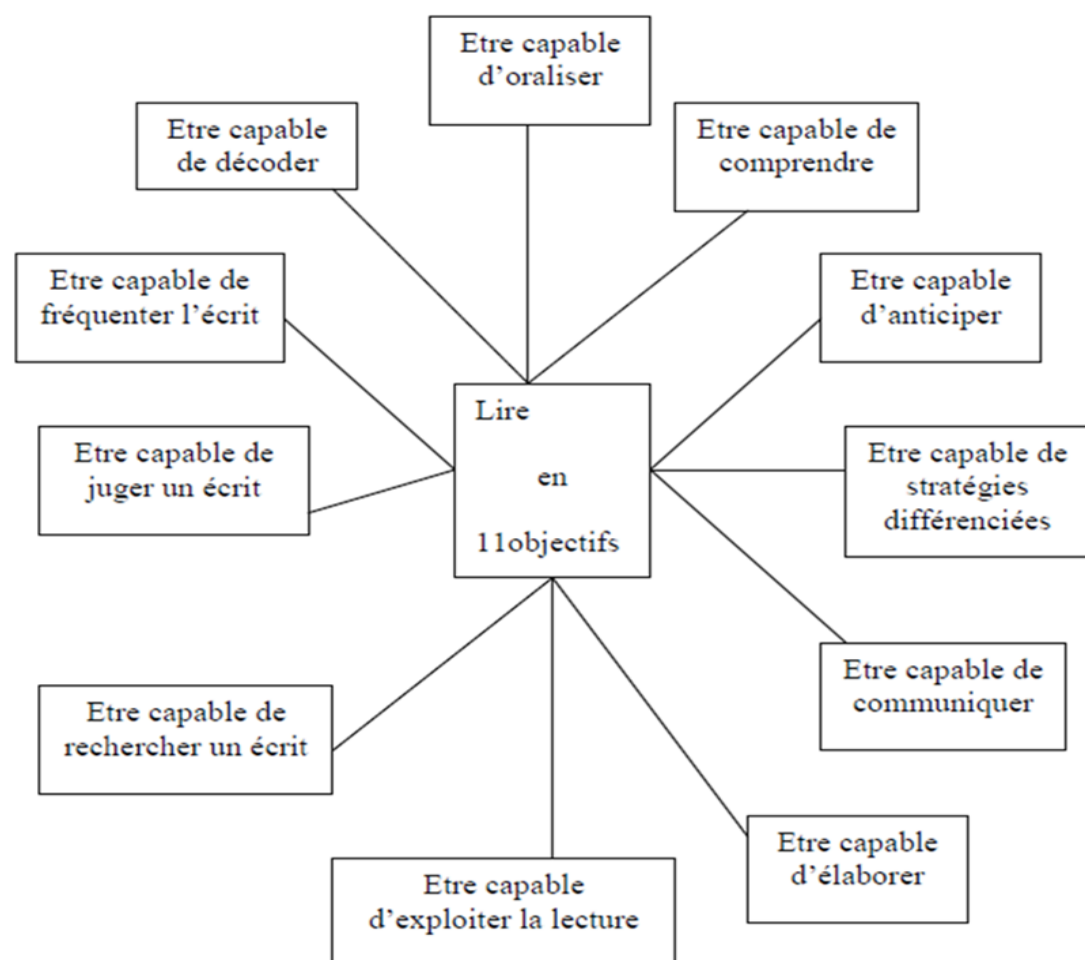
La lecture aide également à élargir les vocabulaires des élèves et à acquérir des compétences langagières, telles que l'écoute attentive et la compréhension.

Pour cela, elle permettra aux apprenants d'apprendre à communiquer et favorisera leur apprentissage dans une langue étrangère (FLE). Elle est considérée comme une source d'informations. La lecture cultive l'élève et lui permet de découvrir les modes de vie des peuples. Elle aide surtout l'apprenant à développer l'imagination. Dans son diagramme Abdelkader Amir¹⁴ a établi un schéma dans lequel il démontre les objectifs à atteindre pour une bonne lecture :

¹³EVELINE Charmeux, « Apprendre à lire », Ed. Milan, P. 53.

¹⁴Abdelkader AMIR, « Diagrammes pour la lecture », Ed. INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, 1995, p.115.

SCHEMA (05) :



Chapitre 2

**L'enseignement/apprentissage de la production
écrite**

1. L'activité de lecture

Avant de définir la compétence en production écrite, il nous semble intéressant de donner la définition du concept «compétence».

1.1. La notion de «compétence» :

Nombreuses sont les définitions données à cette notion importante qui est au cœur de tous les programmes : On dit un être compétent, c'est « ce qu'un individu est capable de réaliser », c'est-à-dire un individu peut faire une tâche complètement.

Le dictionnaire LAROUSSE définit le mot compétence comme «capacité reconnue en telle ou telle matière ». Dans les programmes de l'enseignement du FLE au collège, le concept de compétence se définit comme une cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'apprenant identifier et résoudre efficacement une situation problèmes de connaissances conceptuelles et pertinente.

En d'autres termes la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être acquis par les apprenants et que ces derniers doivent être capables de le mobiliser dans des situations scolaires et non scolaires.

1.2. La définition de la production écrite

Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de Jean Pierre CUQ le mot écrit est « *utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »

A partir de cette définition nous comprenons que l'écriture est au service de la pensée par le langage écrit sur. Autrement dit c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique. Dans une deuxième définition, Jean Cuq précise que « *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature* »

En fait, l'écrit en tant qu'unité de discours, tisse une relation étroitement liée entre le scripteur et le lecteur, d'une part. D'autre part, elle franchit l'espace et le temps grâce à sa diversité typologique et matérialité graphique.

Le dictionnaire de LAROUSSE (2005) définit l'écriture comme « *un système de signes graphiques servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver* ». Ce passage veut dire que l'écriture suppose un apprentissage d'un alphabet, d'une langue avec sa grammaire, et son vocabulaire.

D'après Cuq et Gruca (2002), « *écrire c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer.* » (P : 178).

Dans cette définition les deux auteurs considèrent l'écrit comme une activité difficile et une tâche qui n'est pas facile où ils donnent une importance primordiale à la langue maternelle dans l'apprentissage de la production écrite en langue seconde ; ils constatent qu'on peut remarquer que certaines constances qu'on trouve en langue maternelle varient ou dépendent au niveau linguistique en langue étrangère.

Dans un deuxième sens, les deux auteurs ont défini : « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* » (p.182). Ils ont donné l'importance à la lecture ou ils constatent que l'articulation lecture-écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant. Le texte produit serait ainsi conforme aux caractéristiques du texte lu.

Dans ce sens, Khrashen ajoute : « *c'est, en effet en lisant de façon extensive et prolongée que l'on apprendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde* » (Cité par Cornaire & Raymand, 1999, p. 70)

Pour arriver à cette définition, Khrashen a mis l'accent sur les effets positifs de la lecture sur l'écriture. En faisant une lecture extensive basée sur la recherche du sens véhiculé par le texte, l'apprenant va pratiquer l'écriture puis améliorer ses expériences en production écrite.

1.2. La communication écrite

La production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est donc une tâche complexe qui nécessite beaucoup de temps et exige la manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe...) et aussi de savoir-faire.

Avec l'avènement de l'approche communicative la production écrite est considérée comme une activité de construction de sens à partir du passage d'une phrase à l'autre en respectant l'organisation de la progression thématique, la grammaire et la cohérence textuelle. Son enseignement a pour objectif d'amener les apprenants à produire des textes pour soi ou pour autrui.

De ce fait, la production écrite est un moyen de communication mis en œuvre par un scripteur (auteur) à un lecteur pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments,... sur un sujet précis. C'est ce qu'on appelle la communication écrite. Le scripteur et le lecteur ont des intentions de communication différentes.

Pour Moirand (1979), lors de l'écriture, le scripteur est influencé par ses connaissances et son passé socioculturel. Il écrit pour raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre...etc.

Avant de commencer la rédaction, le scripteur doit s'interroger sur quelques éléments pertinents de la situation de communication pour trouver des informations nécessaires à la rédaction :

- A qui mon texte est-il destiné ?
- Quel est l'effet que je souhaite obtenir ?
- Quel type de texte dois-je produire ?
- Quelles sont mes connaissances sur le thème ?
- Quelle stratégie dois-je suivre ?

C'est pour cela, les apprenants ne doivent pas produire des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes mais la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants doivent rédiger pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s).

2. L'écriture en langue étrangère ; difficultés et problème

Comme nous avons déjà dit auparavant, l'écriture en langue étrangère est un processus complexe qui exige la maîtrise d'un certain nombre de compétences. C'est pour cela, les apprenants éprouvent souvent des difficultés lors de la production de l'écrit.

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en LE, l'apprenant scripteur en langue étrangère se sent démuné et sa tâche est, généralement, très difficile.

Il se trouve face à de nombreuses difficultés :

- Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ;
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ;
- Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas. (Walff, 1991, cité par Mangenot, 2000, p.189)

3. Les différents modèles de la production écrite :

- Dans leur ouvrage *la production écrite*, Cornaire et Mary Raymond (1999) nous proposent des modèles de production écrite qui sont regroupés en deux types : des modèles linéaires« qui proposent des étapes très marquées et séquentielles » (p. 25), tel que le modèle de Rohmer (1965) et des modèles de type non linéaire « où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents » (p. 25) : le modèle de Hayes et Flower, Le modèle de Bereiter et Scardamalia et le modèle de Deschènes

Dans ce mémoire nous nous contentons de citer le modèle de Rohmer, le modèle de Deschènes et surtout le modèle de Sophie Moirand vu leur nécessité dans notre recherche sur terrain.

3.1. Le modèle linéaire de Rohmer 1965

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer(1965). Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : le pré écriture, l'écriture et la réécriture. Ces étapes sont séparées, mais le texte réalisé représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

3.2. Le modèle non linéaire de Deschènes :

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Ce modèle de production écrite englobe deux variables :

- La situation d'interlocution : ce variable englobe la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche, les sources d'information externes.

-Le scripteur : ce variable englobe Les structures de connaissances (des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc.) et les processus psychologiques.

Ces derniers ont un peu négligé l'aspect socioculturel de l'écriture, un élément qui prend également de l'importance aujourd'hui.

3.3. Le modèle de Sophie Moirand pour la production écrite en langue étrangère :

Sophie Moirand propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en langue seconde qui se base sur la lecture.

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture, puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

D'après Cornaire et Mary Raymond (1999): Moirand « *s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture.* » (P. 38).

A partir de cette déclaration, nous comprenons que le modèle de Moirand est différent des autres modèles qui décrivent les processus mentaux mise en œuvre au moment de l'activité d'écriture, car il met en étroite relation la situation de production écrite avec la lecture. Moirand met en relief les vertus de la lecture, qui peuvent aider l'apprenant pour mieux élaborer sa production écrite.

Dans *Situations d'écrit*. Sophie Moirand (1979) propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales : a – **Le scripteur** : il vit dans une société où il a un statut social, un rôle et une histoire. Tous ces paramètres peuvent influencer ses productions écrites.

b – Les relations scripteur / lecteur(s) : généralement le scripteur n'écrit pas pour soi mais plutôt pour des lecteurs. Il peut entretenir avec eux des relations particulières (amicales, professionnelles, familiales,

fonctionnelles...etc.), ce qui peut influencer son discours. Dans certains cas le scripteur n'a pas de relations particulières avec ses lecteurs mais, il possède des représentations sur ces derniers, ces représentations peuvent jouer sur la façon d'écrire.

c – Les relations scripteur / lecteur(s) / document : le scripteur a une intention de communication où il écrit pour produire quelque chose à ses lecteurs. Cette intention va apparaître dans le document lui-même **d – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique** : le type de lecteurs et l'intention de communication du scripteur ont une importance primordiale. Mais on ne doit pas oublier l'influence du moment, du lieu où l'on pratique l'écriture et du référent (le thème de l'écriture) sur la forme linguistique du document.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

En commentant ce modèle de production en langue étrangère, Cornaire et Mary Raymond (1999) déclarent : « *même si ce modèle date de quelques années déjà, il demeure intéressant, car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique.[...] un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.* » (p.38)

4 – Comment évaluer une production écrite ?

L'écriture est une activité très importante dans la vie scolaire d'un apprenant. C'est pourquoi l'enseignement/apprentissage de l'écrit attire l'attention des enseignants, surtout lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants. Cette pratique évaluative exige de la part de l'enseignant correcteur l'élaboration d'une grille de critères d'évaluation pouvant rendre compte de la qualité de production de l'apprenant.

4 -1-Le rôle des critères d'évaluation :

Les critères d'évaluation sont un appui efficace pour corriger les erreurs et les fautes contenues dans les productions écrites des apprenants. Elles permettent à l'enseignant de :

«-clarifier les objectifs d'apprentissage ». (Finet & Gadeau, 1991, p.51)

« - Faire prendre conscience de la diversité des écrits, dans leurs formes, leurs contenus, leurs intentions, pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits ;

- Faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases, certes, mais aussi – et d'abord – les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble ;

- Faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture, qui n'est pas cocher des mots sur le papier mais élaborer un texte à coups d'essais et reprises successives». (Finet & Gadeau, 1991, p.51)

4-2-Le tableau de classement des critères : EVA

Le tableau EVA englobe l'ensemble des critères susceptibles d'être utilisés par l'enseignant au sein de la classe. Il est l'un des résultats d'un travail réalisé par 12 équipes composées d'instituteurs, de maîtres d'écoles normales, de circonscription qui a exigé plusieurs années d'élaboration.

Ce tableau est un outil de travail produit pour évaluer les écrits des élèves réalisé en classe. Dans lequel, les critères sont inclus sous forme de phrases interrogatives pour qu'on puisse fabriquer directement un outil d'évaluation en interrogeant l'écrit réalisé et pour arriver à définir les savoirs et les compétences qui peuvent résoudre les problèmes d'écriture.

Dans ce tableau, les critères d'évaluation sont classés selon trois principes :

*Le premier principe de classement des critères est fondé sur les unités suivantes :

Texte dans son ensemble ;

Relations entre phrases ;

Phrases.

*Le deuxième principe de classement des critères consiste à prendre en compte les trois points de vue d'analyse décrit par le linguiste et philosophe américain Morris

Le point de vue morphosyntaxique : tout ce qui concerne la relation des signes entre eux relève de ce point de vue.

Le point de vue sémantique : consiste à construire du sens, autrement dit il concerne la relation entre les signes et leurs référents.

Le point de vue pragmatique s'intéresse à la relation entre le message et ses utilisateurs, c.-à-d. la mise de l'écrit produit dans son situation de fonctionnement. Il concerne des faits strictement linguistiques mais aussi des autres faits déterminant l'interprétation des énoncés (la sociologie de la communication)

*Le troisième principe de classement consiste à prendre en compte les aspects matériels tel que : la ponctuation, la mise en page, le découpage en paragraphe. Ces éléments servent à guider le lecteur dans la construction du sens.

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ? ou est censé parler ? à qui ? Pourquoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)? - L'écrit produit-t-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?	- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée? (utilisation d'organisation textuels : d'une part ...d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	- La construction des phrases est elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou de discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	- L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adapté	- La cohérence sémantique est elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est elle marquée efficacement (choix des	- Le lexique est-il adéquat? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont – elles Sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence...)

	à l'écrit produit ?	connecteurs :	
		mais, si, donc, or...)	
Morphosyntaxique	- Le mode d'organisation correspond-il au (x) type (s) de texte (s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) Les valeurs des temps verbaux sont-elles	- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreur de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?

Aspects matériels	- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères ...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustration...)	- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, soustitres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points ponctuation du dialogue...)	- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...) - Les majuscules de la phrase sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)
--------------------------	---	---	--

« Questions pour évaluer les écrits ». I.N.R.P. EVA. Janvier 1991. P.57

5 - La production écrite en classe de 3^{ème} année moyenne

Avant d'aborder la production écrite en classe de 3AM, il nous paraît important de donner une brève description de l'évolution de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, dans un premier temps, il fut enseigné à travers ce qu'on appelle les dossiers de langue, à travers cette méthode on transmet aux apprenants une suite de connaissances, sans pratique. Pour remédier à cette situation, les pédagogues se sont tournés vers une nouvelle approche, l'approche par les objectifs ; cette dernière consistait à transmettre un savoir, puis à cibler un objectif, mais le savoir devenait parcellaire, cette segmentation de l'enseignement a fait perdre aux apprenants le sens de la finalité de l'école.

Aujourd'hui L'approche abordée dans les écoles est l'approche par les compétences; qui sert à établir des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales en cherchant à développer un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème appartenant à une situation. Sous la lumière de cette approche, menons les apprenants à exercer la compétence visée dans la situation d'intégration ; c'est la meilleure occasion pour installer une compétence en donnant à l'apprenant l'occasion de l'exercer.

5.2. Les objectifs et les compétences de l'écrit en 3AM

Les objectifs de la production écrite changent d'une année à une autre, ils prennent en considération les capacités d'apprenants selon leurs âges. On attend d'un apprenant au primaire qu'il arrive à recopier correctement un passage écrit, de compléter un texte manquant des mots, de mettre en ordre un texte...etc. Avec un apprenant au moyen, la production écrite est basée sur de modèle canonique qu'il convient d'imiter un autre texte, un apprenant au lycée arrive à produire des textes proches de ceux qu'il a lus.

Le tableau ci-dessous pris du guide de professeur, explique les objectifs et les compétences de l'écrit en 3^{ème} année moyenne

La compétence globale de l'écrit en 3^{ème} année moyenne : A la fin de 3AM, l'élève est capable de comprendre/produire par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.		
Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectif d'enseignement/apprentissage

Lire /comprendre des récits réels	Analyser un récit de faits réels pour en construire le sens	-retrouver la chronologie des évènements -distinguer passages narratifs, descriptifs et discursifs dans le récit. - retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux (notamment quand le récit ne respect pas la chronologie).
	Différencier les genres de récits relevant du réel	-identifier le genre auquel appartient le récit : faits divers, récit de vie (biographie, autobiographie), récit historique -retrouver la fonction d'un récit qui relève du réel (témoignage, aspects informatif ou documentaire)
	Lire à haut voix un texte narratif devant un public	-lire de manière expressive un texte narratif -adapter sa lecture (débit, intonation, rythme, volume de la voix)
Produire un récit relevant du réel	Résumer un récit de faits réels	-Retrouver les faits essentiels qui font évoluer le récit. -réécrire un récit de manière à n'en conserver que les faits essentiels.

	Structurer un récit de faits réel	-Mettre en relation des actions, des événements, des descriptions selon un schéma narratif -raconter un évènement réel en respectant la chronologie des faits.
	se positionner en tant que scripteur	-Déterminer la fonction du récit à produire -produire un récit à la première personne (narrateur interne) - produire un récit à la troisième personne (narrateur externe) -relater un évènement vécu en circonscrit les faits. -insérer des passages descriptifs et/ou discursifs dans le récit à produire.

Le programme de troisième année moyenne comprend 3 projets dont les deux premiers contiennent 3 séquences tandis que le troisième se compose de 2 séquences.

Dans chaque séquence, les élèves sont appelés à rédiger deux productions écrites, la première dans la séance de préparation à l'écrit et la deuxième dans la séance de production écrite. En ajoutant les productions des devoirs et des compositions, nous pouvons obtenir probablement 24 rédactions par année qui paraît un nombre considérable pour les apprenants de 3AM. Comme nous avons déjà signalé auparavant, le type de texte à réaliser en 3^{ème} année moyenne est narratif qui relève du réel. Dans le premier projet, il s'agit de produire des faits divers, les récits de vie dans le deuxième projet et les récits historiques dans le troisième projet.

Chapitre 3

Le rapport lecture/production écrite

1- Lire/écrire : l'interrelation

La lecture et l'écriture constituent deux activités langagières écrites intimement liées. Si l'on réfère aux définitions concerne ces deux pratiques de l'école, il est facile d'envisager les relations qu'ils sont opportun d'articuler dans une perspective didactique.

Selon *Reuter* (1998), la lecture est conçue « *comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit* »

Selon le même auteur, écrire est aussi « *une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit* » (cité par *Bakary*, 2009, p. 191).

D'après ces deux définitions, nous avons constaté que les deux activités reposent sur les mêmes mécanismes. La seule différence réside dans le fait que le point de départ de l'activité de lecture est le texte à travers lequel on construit du sens alors que dans l'ordre scriptural, on construit du sens dans le texte qu'on est entrain d'écrire.

Ainsi, les travaux de (*Deschènes* 1988) montrent que la lecture et l'écriture reposent sur l'emploi des connaissances communes (correspondance graphophonétique, lexique, syntaxe, ponctuation...) et de processus cognitifs et métacognitifs similaires.

Cette relation entre lecture et écriture nous mène à réfléchir sur la nécessité d'une certaine prise en charge des activités de lecture pour aborder la production de l'écrit dans de bonnes conditions. C'est pour cette raison *Sophie Moirand* (1979) affirme que « *on ne peut produire non plus les types d'écrits(...) avant d'en avoir « vu » dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de même types lors des cours de compréhension s'avèrent être la aussi une préparation indispensable à la production de textes.....* » (p.96).

Il est donc important de signaler que l'apprentissage de la lecture est une étape primordiale pour accéder à la compréhension de texte et par la suite arriver à mettre en place les différentes stratégies permettant une lecture fluide pour enfin acquérir une compétence de production écrite. Ainsi les apprenants doivent être conscients des liens entre la lecture et l'écriture pour être en mesure d'exploiter les textes supports lus.

1.1. La grammaire textuelle :

Dans l'enseignement de FLE, les programmes du cycle du l'enseignement moyen choisissent l'approche par le texte qui sert à lier l'étude de la langue aux textes, la compréhension de l'écrit (la lecture) et la production des textes. Cette approche a montré son utilité pour aborder avec les apprenants les difficultés liées à la production écrite comme le dit Muller Pierre (1995) : « Relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production : la grammaire ne doit intervenir qu'à l'occasion du travail sur les textes et des activités d'écriture. On privilégiera la grammaire de texte et non celle de la phrase, les entraînements grammaticaux centrés sur les significations et non l'analyse formelle ». Il s'agit en particulier, d'étudier le fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels, des relations anaphoriques...

Au collège, c'est la grammaire de texte qui est mise en place dans les classe de FLE selon les programmes et les documents d'accompagnements de l'enseignement de français.

La grammaire du texte veut dire l'ensemble des règles qui régissent la structure d'un texte. Autrement dit, cette approche étudie les différents types de textes et leurs caractéristiques.

1.1.1. Le texte/le discours

Il nous semble pertinent de mettre en évidence la notion « texte » et d'essayer de la distinguer de la notion « discours », car en fin de compte l'apprenant scripteur est appelé à produire un texte.

Le mot « texte » vient du latin « textum » qui signifie tissé. De cela, il faut le comprendre dans le sens de « tissage ». Ce tissage est fait à partir de l'entrecroisement des phrases.

Selon Bronckart et Fayol, le texte est « *l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication* ». (Cité par Cuq, 2003).

Pour Adam (1999), « *chaque texte se présente comme un énoncé complet, (...). Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une analyse textuelle* ». (p. 40)

A partir de ses définitions, nous pouvons dire qu'il y a une relation solide entre le texte lu en classe comme support d'activité de compréhension et le texte à produire dans

l'activité de production écrite. C'est pour cela qu'il est important de faire acquérir aux apprenants la mise en œuvre de compétences textuelles pour réussir à rédiger un texte.

Concernant le discours, on dit qu'un scripteur est en position de production d'un discours lorsqu'il écrit avec « intention précise » (pour convaincre, narrer, amuser,...etc.). Dans ce cas, l'apprenant scripteur est en situation de mettre en œuvre des compétences d'ordre discursif (énoncé-énonciation). Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003), l'on peut retrouver la définition suivante : « *on parlera de discours à propos de l'objet socio-historique situé et adressé (on se situe alors dans l'analyse de discours).[...]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.* ».

Selon Adam (1999), le discours est « *le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine.* ». (p. 40).

Le discours est donc le texte plus le contexte de production ou la situation d'énonciation. Dans ce sens, Cuq (2003) affirme « *Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence* ».

Le texte et le discours jouent un rôle important en classe de langue où la dimension structurelle du texte doit être enseignée pour faciliter la compréhension de l'écrit en lecture et la production écrite. Dans cette perspective, le texte a pris diverses typologies fréquentes.

1.1.2. La typologie des textes :

Plusieurs indices caractérisent le classement typologique des textes comme le déclare Combettes Bernard : « *un type de texte se définit par un regroupement, un faisceau d'indices* » (cité par C-T Sherley, 2000, p. 152)

Nous pouvons dire alors que les types de textes forment des classes qui reposent sur un critère, autrement dit, c'est l'intention de l'auteur qui permet de classer les textes : informer, expliquer, narrer, convaincre....

D'autre part, Adam (1997) définit le texte comme une « *structure séquentielle* » qui comporte « *un nombre n de séquences elliptique(s) ou complètes* » (p.28) de même type ou de

types différents, il distingue cinq séquences : les séquences narratives, descriptives, explicatives, argumentatives et les séquences dialogales. Dans le cas où le texte contient plusieurs types de textualité, il s'agit de dégager la dominante : on parlera donc de texte à dominante narrative, argumentative, descriptive....

De plus, on peut distinguer type et genre de texte. Rastier (1994) déclare qu' « *il n'existe pas de texte sans genre* ». (p. 174)

type	genre	Intention de l'auteur
narratif	Roman-nouvelle-fable-fais divers-conte-récit fantastique-réaliste...	Raconter-faire revivre une action passée réelle ou imaginaire-faire le récit d'évènement.
argumentatif	Essai-débat-publicité-dissertation-critique de film...	Argumenter-convaincrepersuader-défendre un point de vue...
descriptif	Catalogue-guide touristique-portrait (souvent intégré dan un autre type.	Décrire-produire une image de ce que le lecteur ne voit pas
Injonctif	Consigne-recette de cuisine-notice de médicament-exercices....	Donner des conseils, ordres, interdiction.....
explicatif	Encyclopédies-articles de presse-articles scientifiques...	Expliquer-faciliter la compréhension-analyser un phénomène pour qu'il soit bien compris.

Dans notre contexte scolaire algérien, et particulièrement au cycle moyen, quatre types de textes sont enseignés durant les quatre ans du collège ; un type pour chaque année (le texte narratif, descriptif, explicatif et argumentatif).

Pour notre cas d'étude (3AM), il s'agit d'enseigner le type narratif, genre : récit réaliste. Le premier projet concerne les faits divers, le 2^{ème} est réservé aux récits de vie de personnages connus, les récits historiques font l'objet d'étude du 3^{ème} projet.

1.1.3. La cohérence textuelle :

Il ne suffit pas de considérer un texte comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes pour qu'il soit jugé comme bien structuré. Mais il s'agit d'une relation logique entre ces phrases. Dans ce sens ajoute André G, Turcotte (1998) :

« nous parlons de cohérence textuelle, c'est souvent pour décrire les marques par lesquelles un scripteur assure les liens entre les idées et fait cheminer sa pensée dans son texte ». Pour lui la cohérence textuelle est d'abord une affaire de lecture. Autrement dit, lors de la lecture l'apprenant pourrait découvrir comment se construit le sens à l'intérieur du texte.

Pour produire un texte cohérent, le scripteur doit faire progresser l'information, référer à des éléments connus et apporter de nouvelles informations (une explication, une définition, une argumentation...) en gardant un lien de sens entre les phrases.

Pour que le texte soit cohérent, il doit être bien ponctué, c'est ce qu'on appelle "la cohérence implicite", d'une part. D'autre part, il faut que la relation logique entre ces phrases soit exprimée par des organisateurs textuels (connecteurs logiques et chronologiques), c'est la cohérence explicite.

2. La lecture et l'amélioration de la production écrite

Pour améliorer la production écrite à travers la lecture, celle-ci ne doit pas être superficielle, se confinant à un simple déchiffrement des mots et des phrases, mais une lecture studieuse et approfondie en mettant l'accent sur : le sens véhiculé par le texte, les structures grammaticales utilisées, le vocabulaire et la conjugaison des verbes. Ainsi, *« Combiné à la lecture, écrire établit une distinction par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. Il est*

nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en 'ouvrier' de la langue et du texte » (Cuq & Gruca, 2002, p. 182)

D'ailleurs, la variété et la diversification des types de textes à lire, que ce soit à l'école, que ce soit hors l'école, en faisant une lecture approfondie permet aux apprenants à faire la distinction entre les types de textes. L'articulation lecture / écriture, compréhension / production permet à l'apprenant de maîtriser certaines compétences scripturales qui s'occupent non pas des structures linguistiques de surfaces mais aussi aux types de texte choisis. Dans ce sens, Cuq et Gruca affirment : *« les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrits, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, ordinaire ou extraordinaire, selon la célèbre formule instaurée par Michel Dabène »* (2002, p.182)

Pendant la lecture, l'apprenant peut repérer des éléments dans les textes, qui l'aident à rédiger avec moins de difficultés. Le texte de la lecture est un modèle de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, et de vocabulaire. D'après Cuq et Gruca la pratique de la production écrite est fondée sur : *« la réécriture, la révision, la correction et favorisent une évaluation formative : il s'agit plus d'apprendre, de s'emparer de savoirs théoriques et de savoir-faire et de développer des compétences que de réussir une oeuvre qui aurait des prétentions artistiques »*. (2002, p.183) Néanmoins certains didacticiens estiment que l'attention excessive portée à l'individu et le processus de création, dans certaines situations sont néfastes à la personne qui écrit.

Deuxième partie

Partie pratique

Chapitre I

Présentation de l'enquête

Présentation :

Pour plus d'efficacité et aussi pour donner un sens à notre partie pratique qui repose particulièrement sur la réflexion de la lecture « compréhension » comme étant une solution efficace dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants, nous allons mener une pratique sur le terrain qui pourrait nous permettre de répondre à notre requête concernant le sujet ainsi que la vérification de notre hypothèse. Nous voulons à travers cette expérimentation montrer et démontrer l'importance de la lecture « compréhension » dans l'apprentissage de la production écrite en développant la compétence morphosyntaxique, pragmatique et sémantique.

Nous proposons donc dans notre expérience, une séquence qui contient des activités basées sur la lecture et l'analyse des textes, dont l'objectif principal est d'amener les apprenants à transcrire un texte cohérent à partir de la lecture des textes modèles.

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter, tout d'abord les caractéristiques de l'expérimentation (la méthodologie de la recherche, le lieu de l'expérimentation et l'échantillon). Puis nous allons faire une description de l'activité de pré-test, et enfin nous allons décrire le déroulement des activités de l'expérimentation.

1. La méthodologie :

Nous avons opté pour la méthode expérimentale pour l'élaboration de notre modeste travail de recherche, parce qu'elle convient avec l'analyse des copies des apprenants, suite à quelques séances pédagogiques. Pour ce faire, Nous avons donné aux apprenants deux occasions de produire un texte. Ils ont rédigé leurs premiers textes (textes de 1^{er} jet) avant de faire des lectures. Puis ils les ont réécrit (textes de 2^{ème} jet) mais après leur confrontation à plusieurs textes dans le cadre d'une séquence pédagogique. Au terme de notre expérimentation, nous irons vérifier notre hypothèse émise avec les résultats obtenus afin de la confirmer ou de l'infirmer. Et ce, après quelques séances, dans lesquelles la lecture sera l'activité récurrente et le pivot central sur laquelle l'élève s'appuie pour produire de l'écrit.

2. Le lieu

Notre expérimentation est effectuée dans un établissement scolaire : « Mohiédine laggoun » qui se trouve à El Assafia dans la Wilaya de Laghouat. Cette école a ouvert ses portes le 05 Septembre 1989. Cette école assure la scolarisation de 694 élèves de tous les niveaux, dont 394 filles et 300 garçons. Tandis que le nombre d'enseignants est 32, dont six enseignantes de la langue française.

3. L'échantillon :

Nous avons vécu l'expérience avec une classe de 3^{ème} année moyenne (3AM₂) constituée de trente élèves de 14 à 16 ans, parmi eux 15 filles et 15 garçons, dont leur niveau est hétérogène. Ces apprenants appartiennent à un milieu social moyen et habitent tous la commune d'el Assafia.

Nous avons choisi de travailler avec ce niveau scolaire pour montrer que l'apprenant en 3^{ème} année moyenne est capable d'apprendre et de prendre conscience des effets positifs de la lecture sur l'écriture pour améliorer ses connaissances en langue étrangère et pour rédiger des. Notre expérimentation est effectuée dans un établissement scolaire : « Mohiédine laggoun » qui se trouve à El Assafia dans la Wilaya de Laghouat. Cette école a ouvert ses portes le 05 Septembre 1989.

Cette école assure la scolarisation de 694 élèves de tous les niveaux, dont 394 filles et 300 garçons. Tandis que le nombre d'enseignants est 32, dont six enseignantes de la langue française.

4. L'échantillon :

Nous avons vécu l'expérience avec une classe de 3^{ème} année moyenne (3AM₂) constituée de trente élèves de 14 à 16 ans, parmi eux 15 filles et 15 garçons, dont leur niveau est hétérogène. Ces apprenants appartiennent à un milieu social moyen et habitent tous la commune d'el Assafia.

Nous avons choisi de travailler avec ce niveau scolaire pour montrer que l'apprenant en 3^{ème} année moyenne est capable d'apprendre et de prendre conscience des effets positifs de la lecture sur l'écriture pour améliorer ses connaissances en langue étrangère et pour rédiger des textes de bonne qualité. De plus, il est préférable d'entraîner l'apprenant à faire plusieurs lectures pour qu'il puisse arriver à produire des textes cohérents et de le préparer à devenir autonome et responsable de son propre apprentissage. Enfin la 3^{ème} année moyenne est une étape charnière, pendant laquelle, l'apprenant se prépare à la 4^{ème} année.

5. Le pré-test :

Après deux séances d'oral (compréhension et production), nous avons consacré une séance de 1 heure à un pré-test auprès de tous les élèves de la classe.

4.1. Déroulement de la séance :

Projet 02 : réaliser un recueil de vie des personnages connus.

Séquence 01 : je rédige la biographie d'un personnage connu.

Activité : production écrite.

Objectif : au terme de cette séance l'apprenant sera capable de rédiger un récit biographique.

Nous avons proposé aux apprenants un sujet de production écrite qui se trouve dans le manuel scolaire de la 3^{ème} année moyenne page 90.

La consigne : la Tour Eiffel est le monument le plus visité en France. A partir des éléments biographiques suivants, écris le récit de vie de Gustave Eiffel, le constructeur de la célèbre tour :

- tu commences par parler de sa vie, de ses études ;
- tu racontes les étapes de son parcours d'architecte ;
- tu insistes sur la place qu'occupe ce monument en France.

Critères de réussite

- Tu commences par présenter Gustave Eiffel en parlant de sa vie.
- Tu indiques les étapes de son parcours d'architecte.
- Tu parles de la place qu'occupe la Tour Eiffel en France.
- Tu emploies le présent de narration.
- Tu mets une majuscule aux noms propres.
- Tu emploies des substituts

5. le post-test :

Nous avons programmé une séquence de deux semaines contenant des activités basées sur la lecture et l'analyse des textes, dont l'objectif principal est d'amener les apprenants à rédiger un texte cohérent à partir de la lecture des textes modèles. Il s'agit de varier et multiplier les textes à lire pour arriver à une meilleure production écrite.

Chaque activité proposée passe par deux phases pédagogiques. La première, qui s'intitule « je lis et je comprends », consiste à lire et analyser un texte modèle dans le but d'assurer l'accès au sens et pour amener les apprenants à se familiariser avec le type du texte. Tandis que la deuxième étape a pour but d'amener les apprenants, à partir d'une lecture repérage, à identifier les caractéristiques textuelles de ce type de l'écrit pour les réinvestir lors de la production d'un texte du même type. Cette deuxième étape s'intitule « je lis, je repère et j'analyse ».

5.1. Description du déroulement des activités de l'expérimentation

Activité 01 :

Duré : 02 heures.

Objectifs : au terme de cette séance l'apprenant sera capable de

- lire, comprendre, et analyser un récit biographique pour en construire le sens et pour préparer l'écriture.
- Respecter la règle d'écriture des noms propres et des adjectifs de nationalité, et de l'appliquer lors de son propre rédaction.

Le texte support : Oscar Niemeyer, un monstre sacré de l'architecture

Déroulement :

1-Je lis et je comprends

Avant de commencer cette première séance, nous faisons un petit rappel du thème du projet 02, qui est la réalisation d'un recueil de biographies et de portraits de personnes célèbres (écrivain, artiste, savant, sportif ...) pour leur rendre hommage et l'exposer à l'occasion de la journée du savoir. Nous avons également rappelé les apprenants qu'à la fin de cette première séquence, ils vont rédiger la biographie d'un personnage connu.

1-phase d'observation et de découverte :

Dans cette étape nous avons demandé aux élèves d'ouvrir le manuel scolaire à la page 79, ensuite nous avons amené ces élèves à observer les éléments périphériques (le titre, les illustrations, la source). A partir de la photo et du titre, ils ont compris que Hamid Tahri, l'auteur de ce texte, parle de la vie d'un vieil architecte qui s'appelle Oscar Niemeyer.

2-Phase de lecture silencieuse :

Nous avons recommandé aux élèves de lire silencieusement le texte et de répondre aux questions de compréhension qui l'accompagnent.

1-Quel est l'âge du personnage ? Quelle est sa nationalité ?...Oscar Niemeyer a 105 ans. Il est brésilien.

2-Pourquoi a-t-il choisi l'architecture ?.....il a choisi l'architecture car depuis son enfance il aimait dessiner et il avait toujours dix sur dix en dessin. Il était doué en dessin.

3-Quels sont les pays où il a passé une partie de sa vie ?.....il a vécu en France, en Italie, et en Algérie.

4-Quelles sont les œuvres réalisées par l'architecte en Algérie ?..... les œuvres réalisés sont :

- L'université de Constantine.

- L'université d'Alger.

- La coupole de la cité olympique d'Alger.

5- Quel est son plus beau projet en Algérie ? Justifie ta réponse par une phrase du texte..... son plus beau projet en Algérie est l'université de Constantine. « Il plaçait l'université de Constantine en tête de liste »

6- Que dit-il de l'Algérie et de son peuple ?.....il dit que l'Algérie est un pays formidable et que son peuple aime le football.

7- Quelles sont ses autres réalisations à l'étranger ? Quelle est sa plus grande réalisation ?..... Les autres réalisations à l'étranger sont la nouvelle capitale du Brésil « Brasilia » et l'actuel siège des Nations Unies à New York.

8- relève dans le texte les mots et expressions qui désignent Oscar Niemeyer.....
Les mots et expressions qui désignent Oscar Niemeyer sont : - le célèbre architecte brésilien Ó le plus grand mythe vivant du Brésil Ó Un monstre sacré de l'art de l'architecture Ó L'artiste Ó je/j' - il

9- Quelle est le temps dominant utilisé pour raconter dans ce texte..... Le temps dominant utilisé dans ce texte est le présent de l'indicatif.

10- A quelle personne est écrit ce récit de vie? Pourquoi ?..... Ce récit est écrit à la 3^{ème} personne du singulier « il » parce qu'il s'agit d'une biographie : l'auteur raconte la vie d'une personne célèbre.

11- Dans quel passage du texte, Oscar Niemeyer parle-il de lui-même? Quels indices le montrent ?..... Oscar Niemeyer parle de lui-même dans le premier passage du texte. Les indices qui le montrent sont ma Ó m' Ó je Ó mon Ó j'.

12- Quelle leçon de vie tires-tu du parcours de ce grand architecte ?.....D'après le parcours de ce grand architecte, j'ai compris que « quand on veut, on peut ». Malgré son âge avancé, Oscar Niemeyer continue de rêver à d'autres projets : c'est un homme infatigable et qui est passionné par son métier.

3-phase de lecture magistrale puis individuelle :

Nous avons lu le texte à haute voix puis nous avons donné l'occasion à quelques élèves d'en lire un passage.

4-Récapitulation :

Pour cette étape, nous avons demandé aux élèves de résumer le texte en un petit paragraphe, dans laquelle ils doivent mentionner le nom, la nationalité et la profession de ce grand architecte et également ses réalisations en Algérie.

« Oscar Niemeyer est un grand architecte brésilien. Il a réalisé plusieurs projets en Algérie : l'université de Constantine, l'université d'Alger (Bab Ezzouar) et la coupole de la cité olympique d'Alger ».

5-synthèse :

A la fin de la séance, nous avons répondu à la question : Qu'est-ce qu'une biographie ?

2-je lis, je repère, et j'analyse

Déroutement :

Pour cette deuxième séance nous avons demandé aux apprenants d'ouvrir le manuel à la page 79 et relire le même texte. Nous leur avons demandé ensuite de relever le lieu de naissance d'Oscar Niemeyer, sa nationalité, les pays où il a passé une partie de sa vie, et ses réalisations en Algérie. Enfin, nous avons recopié les réponses des élèves sur le tableau.

1-Oscar Niemeyer est né à Rio de Janeiro au Brésil.

2-il est brésilien.

3-il voyage à Paris, en Italie puis en Algérie.

4-Ses réalisations en Algérie sont : l'université de Constantine, l'université d'Alger(Bab Ezzouar), la Coupole de la cité olympique d'Alger.

Les élèves remarquent que les mots soulignés « Rio de Janeiro », « Brésil », « Paris », « Algérie », « Italie », « Constantine », « Bab Ezzouar », « brésilien » sont des noms et ils prennent une majuscule, sauf le mot « brésilien » qui est un adjectif qualificatif, il s'écrit en minuscule.

Enfin les apprenants apprennent que le nom qui marque la nationalité, qui désigne un lieu, les habitants d'un lieu ou les titres d'œuvres est un nom propre et s'écrit avec une majuscule.

Exemple : l'Algérie, les Algérien, Constantine, Bab Ezzouar.

L'adjectif qualificatif formé à partir d'un nom propre ne s'écrit pas avec une majuscule.

Exemple : Brésil → il est brésilien / Algérie → je suis algérien **Exercice 01 :**

Recopie les deux textes en mettant les majuscules aux noms propres.

-« A Paris, au musée du Louvre, le visiteur japonais ou américain peut admirer des œuvres diverses : des sculptures de l'Égypte ancienne ou de Grèce, des peintures de tous les pays (Italie, Hollande, Allemagne...) et surtout la fameuse « Joconde » »

-

« Jean-Marie Gustave Le Clézio est né à Nice le 13 avril 1940 d'un père anglais et d'une mère française. Il fait des études de lettres puis travaille dans les deux universités anglaises de Bristol et de Londres. À vingt-trois ans, il écrit son premier roman, « Le Procès-verbal. » Il voyage au Mexique où il demeure quelque temps auprès des indiens. Cette expérience influence fortement son œuvre.

Exercice 02 : Rédige une courte biographie de 2 ou 3 lignes dans laquelle tu présentes Warda El Djazairia en indiquant son lieu de naissance, les nationalités de ses parents et le titre d'une de ses chansons.

Activité 02

Durée : 02 heures

Objectifs : à la fin de cette séance l'apprenant sera capable de :

- Lire et comprendre le texte.

-identifier le temps et le mode employés dans un récit de vie a fin d'être capable de les utiliser dans les textes qu'ils vont rédiger.

Le texte support : Marie Curie

Déroulement :

1-Je lis et je comprends

Pour commencer cette première phase, nous avons distribué aux apprenants les photocopies qui contiennent le texte support et nous leur avons demandé de le lire silencieusement. Nous leur avons permis de travailler en binôme pour répondre au questionnaire au verso de la page. Nous avons intervenu plusieurs fois soit pour expliquer aux élèves certains mots, soit pour leur donner quelques éclaircissements concernant les questions posés. Nous les avons orientés aussi vers l'outil dictionnaire.

Après 20 minutes, nous avons fait une correction collective dans le but d'aider les apprenants à mieux saisir le sens du texte.

1-De qui parle-t-on dans ce texte ?..... Dans ce texte on parle de Marie Curie.

2-Quelle est la profession du personnage dont on parle ?..... Elle est chercheuse en physique et professeur à la Sorbonne.

3-Où et quand Marie Curie est-elle née ?..... elle est née en 1867 à Varsovie.

4-Quel est le pays où elle a poursuivi ses études ?..... elle poursuit ses études en France (Paris)

5-Quels sont les domaines d'étude de Marie Curie? Elle étudie la physique et la chimie.

6-Quel est le nom de son époux et quelle profession exerce-t-il? Le nom de son mari est Pierre Curie. Il professeur de physique.

7-Que réalise Marie Curie ?..... elle fait des recherches sur la radioactivité et elle découvre le radium avec son mari.

8-Quelles récompenses a-t-elle obtenues ?..... En 1903, elle a obtenu le prix Nobel de physique, et

Date et lieu de naissance :
Date de décès :
Activités :
Œuvres réalisés :
Récompenses :

En 1911 elle a obtenu le prix Nobel de chimie. Elle était la première femme professeur à la Sorbonne.

9-Quand la chercheuse Marie Curie est-elle décédée ? elle est décédée en 1934.

Après la correction collective des questions de compréhension nous avons demandé à quelques élèves de lire le texte à voix haut en respectant la prononciation et la ponctuation. Nous sommes arrivés enfin à l'étape de récapitulation où nous avons demandé aux élèves de remplir la fiche biographique de Marie Curie en s'appuyant sur les réponses des questions précédentes.

Fiche biographique

2-je lis et je repère

Pour cette phase nous avons demandé aux élèves de relire le texte, souligner les verbes conjugués, et préciser le temps, le mode et l'infinitif de ces verbes. Nous leur avons demandé ensuite de justifier l'emploi de ce temps dans ce genre de récit et donner sa valeur. Enfin, nous les avons amenés à conjuguer quelques verbes (naître, poursuivre, épouser, se passionner, recevoir, mourir) au présent de l'indicatif en faisant un rappel des terminaisons des verbes de 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif.

Après tout cela, les élèves comprennent que dans une biographie, on utilise le présent de l'indicatif pour actualiser les faits et les rendre plus vivant : c'est le présent de narration.

Pour fixer les règles de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, nous avons demandé aux élèves d'écrire les verbes suivants à la 3ème personne du singulier et du pluriel, au présent de l'indicatif : faire- étudier- construire- travailler, décéder, devenir, être.

Exercice a- lis puis mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif :

Le 15 décembre 1907 (naître) à Rio de Janeiro au Brésil, Oscar Ribeiro Almeida de Niemeyer Soares, un nom qui témoigner) de ses origines autant portugaises, allemandes qu'arabes. Il (passer) une enfance heureuse dans la grande maison qui (abriter) sa nombreuse famille. Dès l'école primaire, il (exceller) en dessin, ce qui le (mener) jusqu'à l'Ecole des Beaux- Arts en 1929. Puis, il (rejoindre) l'équipe de l'architecte et urbaniste Lucio Costa. Il (réussir) de nombreux projets architecturaux. A 105 ans, (Oscar vivre) en face de l'océan Atlantique à Rio, entouré de l'affection des siens.

b-Lis puis réécris cette biographie d'Antoine de Saint-Exupéry au présent de narration.

Lorsque Saint-Exupéry écrit « Vol de nuit », il est pilote d'avion. Il assure la liaison Toulouse-Dakar pour la compagnie Air France. L'aviation postale en est alors à ses débuts. Il prend beaucoup de risques pour acheminer le courrier sur le continent africain. Passionné d'aviation dès son adolescence, il lui consacre sa vie. En 1942, il devient pilote de guerre. Il meurt au cours d'une mission en 1944.

Activité03 :

Duré : 02heure

Objectifs : au terme de cette séance l'apprenant sera capable de :

-Lire et comprendre le texte

-Identifier et employer les noms de métiers dans les récits biographiques.

Le texte support : Mouloud Feraoun

Déroulement

1-je lis et je comprends

Pour entamer la leçon, nous avons demandé aux apprenants de prendre le texte et nous leur avons demandé d'observer les éléments qui l'entourent. Nous avons attiré l'attention sur le titre et la photo. Les apprenants ont compris qu'il s'agit de la biographie de Mouloud Feraoun.

Avant de commencer la lecture silencieuse, nous avons recommandé aux élèves de lire les questions qui accompagnent le texte car commencer à lire les questions peut diriger les élèves vers l'objectif en gagnant un peu de temps.

Texte support N° 04 : Yacine Brahimi

Déroulement

1-je lis et je comprends

Premièrement, nous avons distribué le texte et nous avons invité les élèves à faire une observation générale dans le but d'anticiper de qui parle le texte. Puis nous leur avons demandé de lire le texte silencieusement en répondant au questionnaire qui l'accompagne.

L'observation de la photo et du titre a permis aux apprenants de comprendre qu'il s'agit de la biographie de Yacine Brahimi, l'un des meilleurs joueurs de l'équipe nationale algérien.

Après une lecture silencieuse de 10 minutes, les élèves sont arrivés à répondre aux questions proposées au verso de la page.

1- Qui est Yacine Brahimi ? Il est un footballeur international algérien.

2- Où et quand il est né ? Il est né le 08 février 1990 à Paris.

3- Quelle est l'origine de ses parents ? Ses parents sont algériens (son père d'El Goléa et sa mère de Kabilie)

4- Quel poste occupe-t-il ? il joue au poste de milieu offensif.

5- Dans quel club et dans quelle équipe il joue ? il joue dans l'équipe nationale algérienne et le club FC Porto.

6- Dans quels autres clubs il a joué ? il a joué dans les clubs Stade Rennais, Clermont Foot, et Grenade CF.

7- Pourquoi est-il devenu célèbre ? il devient célèbre car :

- Il contribue à la qualification des verts au coup d'Afrique et au second tour lors de la Coupe du monde au Brésil.

-En 2014, il a été désigné meilleur footballeur africain de la ligue espagnole.

Après la correction du questionnaire, nous avons demandé à quelques apprenants de lire le texte à haute voix. Puis nous leur avons demandé de le résumer en 3 ou 4 phrases.

2-je lis et je repère

Pour cette phase, nous avons demandé aux élèves de relire le texte et de répondre aux questions suivantes:

1-Relève dans le texte tous les mots et expressions qui désignent Yacine Brahimi ?.....
les mots et expressions qui désignent Yacine Brahimi sont : il, son, sa, ses, Le joueur international algérien, Le joueur des verts.

Substituts lexicaux	Substituts grammaticaux
Le joueur des verts L'international algérien	Il, son, sa, ses

2-A quoi servent ces mots et expressions ?..... Ces mots et expressions servent à éviter la répétition d'un nom ou d'un GN

3-Que constatez-vous sur la nature de ces mots et expressions ?..... Ce sont des substituts lexicaux (nom, GN) et grammaticaux (pronoms, adjectifs possessifs).

4-Classez-les dans le tableau suivant :

Exercice01 : lis le texte puis souligne les substituts grammaticaux qui désignent Oum Kaltoum.

Oum Kaltoum est née en 1908 dans une famille d'humbles paysans, en Egypte.

Son père est imam et, sous sa direction, elle apprend la récitation et la lecture des textes coraniques.

C'est en psalmodiant le texte sacré qu'elle découvre sa sensibilité au chant et à la musique

C'est le début d'une carrière qui fera d'elle « l'Astre d'Orient ».

La diva égyptienne a tenu en haleine des foules entières, fait pleurer des salles combles, ému un public toujours renouvelé. A sa mort, en février 1975, elle laisse 286 chansons.

Exercice02 :

Complète la biographie de J.M.G. Le Clézio par les substituts grammaticaux qui conviennent : il - sa - son
J.M.G. Le Clézio est né à Nice le 13 avril 1940.

..... père est anglais et..... mère française.....fait des études de lettres puis travaille dans les deux universités anglaises de Bristol et de Londres. A vingt-trois ans,..... écrit..... premier roman, « Le Procès-Verbal ». voyage au Mexique où.... Demeure quelque temps auprès des Indiens. Cette expérience influence fortementœuvre .

Exercice03 :

Réécris la biographie suivante en utilisant des substituts grammaticaux pour éviter les répétitions :

« Colette commence à écrire sous le pseudonyme de « Willy ». Le mari de Colette demande à Colette de rédiger chaque jour un certain nombre de pages sur un cahier d'écolière. Dix ans plus tard, Colette continue la carrière de Colette d'écrivain sous le propre nom de Colette. Colette raconte la vie de Colette, l'amour de Colette de la nature et des animaux, la passion de Colette pour tout ce qui entoure Colette. Colette raconte avec beaucoup de finesse les sentiments et le caractère des personnages de Colette. Le goût de Colette pour la vie et la curiosité ont gardée Colette jeune jusqu'à derniers jours de Colette. »

Activité 05 : production écrite

Durée : 1heure

Objectif : au terme de cette séance l'apprenant sera capable de rédiger un récit de vie à partir d'une fiche biographique

Déroulement :

Après huit heures de lecture, nous avons programmé une séance de 1 heure consacrée à une production écrite qui comporte la même consigne du pré test dans le but de connaître l'effet de la lecture dans l'amélioration des productions écrites.

Chapitre II

Analyse et commentaire des données

1. La grille de critères d'analyse des productions écrites :

Pour analyser les écrits des élèves et en se basant sur le tableau EVA, nous avons proposé la grille suivante :

Le point de vue	Les critères
pragmatique	L'effet recherché (adéquation à la consigne)
	Les marques de l'énonciation
	La cohérence thématique
sémantique	La règle de progression : la pertinence des idées (non répétition)
	La cohérence sémantique : absence de contradiction au niveau du sens
	L'articulation entre les phrases : l'enchaînement des idées avec des articulateurs logiques et chronologique.
	Le lexique
syntaxique	la cohérence syntaxique : l'utilisation des articles définis, des pronoms de reprises.....
	La syntaxe de la phrase
	La morphologie verbale
	L'orthographe grammaticale
	L'organisation e la page
	L'organisation e la page
	La ponctuation

Aspects matériels	les majuscules
-------------------	----------------

2. Analyse et commentaire des copies de pré-test :

Le nombre de copies des élèves est 40, nous avons pris seulement 20 parce que nous avons constaté que leurs productions écrites étaient presque les mêmes.

	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18	A 19	A 20	Tot al
le respect du type de texte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Les marques de l'énonciation	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	16
La cohérence thématique	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	12
La cohérence sémantique	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	08
Le choix du lexique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
L'articulation entre les phrases	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	00
La cohérence syntaxique	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	16
La syntaxe de la phrase	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	08

La morphologie verbale	-		-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	04
L'orthographe grammaticale	-		-	-	-	-	-	-	+	-	+		+	-	-	+	-	-	04
L'organisation de la page	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	20
La ponctuation	-		-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-	04
La majuscule	-		+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	04

A propos de l'aspect pragmatique

A- le respect du type de texte :

100% des élèves ont rédigé des textes qui ne correspondent pas à la consigne. 03 parmi eux ont recopié les étapes de la fiche biographique en leur donnant la forme d'un paragraphe. Tandis que les autres sont arrivés à rédiger des textes acceptables mais ils n'ont pas souligné l'importance de la tour Eiffel.

B- les marques de l'énonciation

80% des élèves ont écrit leurs textes à la troisième personne de singulier « il » qui désigne Gustav Eiffel.

EX : « il naît en 15 décembre », « Il travaille en Amérique du sud »

20% des apprenants n'ont pas utilisé ni le pronom personnel « il » ni une autre marque d'énonciation. EX : « 1843-1850 études au collège de Dijon 1872-1874 travaux en Amérique du sud »

C- la cohérence thématique

60% des apprenants ont réussi à rédiger des textes acceptables dont la progression de l'information est satisfaite.

40% des apprenants ont rédigé des textes dont la progression de l'information n'est pas satisfaite. Il ya une ambiguïté dans l'enchaînement des évènements.

A propos du point de vue sémantique

A- la cohérence sémantique :

50% des apprenants sont arrivés à rédigé des textes acceptables sémantiquement malgré l'existence de la répétition d'une phrase à l'autre. 50% des apprenants ont rédigé des textes dont la cohérence sémantique des phrases est absente. EX : « en Amérique du sud il fait les travaux : (Chili, Bolivie, Pérou) » au lieu de « il travaille en Amérique du sud (Chili, Bolivie, Pérou) ». « Gustave Eiffel est né le 15 décembre 1832 à Dijon et il installée avec sa famille à Paris au début de 18^{ème} siècle » au début de 18^{ème} siècle, Gustave Eiffel n'est pas encore né. « Le début de construction de Gustave est à la tour Eiffel et il finit la tour en mai ».

B -le lexique

100% des élèves utilisent un vocabulaire restreint. Ils se sont limités à l'exploitation des mots et des expressions de la fiche biographique. C'est-à-dire les élèves n'ont pas enrichi leurs textes en utilisant leurs propres mots.

C - l'enchaînement des idées

100 % des apprenants n'ont pas employé les articulations. Ils ont séparé les phrases par les signes de ponctuation (le point et le virgule).

A propos du point de vue syntaxique

A- la cohérence syntaxique

80 des apprenants ont assuré la cohérence syntaxique de leurs textes par l'utilisation des articles définis « la, le, l' » et indéfini « un ». 20 % des apprenants ont rédigé des textes dont la cohérence syntaxique est totalement absente.

B - la syntaxe de la phrase

40 % des apprenants ont écrit des phrases simples qui sont grammaticalement acceptables.

60 % ont rédigé des phrases incorrectes où il y a l'absence de verbe, le nom au lieu de verbes...etc.

EX : « il construction du pont de Szeged en Hongre » au lieu de « il construit le pont de Szeged », « il étude au collège de Dijon et travaux en Amérique du sud » au lieu de « il étudie au collège de Dijon et travaille en Amérique du sud », « mort de Gustave Eiffel à l'âge de 91 ans » au lieu de « il meurt à l'âge de 91ans ».

C - la morphologie verbale

20 % des apprenants ont conjugué correctement les verbes.

80% commettent des erreurs de conjugaison. Ils ne savent pas conjuguer les verbes au présent et au passé composé. EX : « il fini », « il travaillé », « il mort », « il est mort », « il études »

D - l'orthographe grammaticale

20 % des apprenants ont rédigé des textes dont l'orthographe grammaticale répond aux normes.

80 % commettent des erreurs d'orthographe relevant de la confusion entre la préposition « en » et le pronom indéfini « on », entre la préposition « en » et l'article défini « le », entre la préposition « à » et l'article défini « le ».

EX : « il est né on 1832 », « on 1881.1882 il construction du pont Szeged », « il est né en 15 décembre », « il est né à 13 avril 1940 ». Une élève ne fait pas la différence entre un participe passé et un verbe conjugué au présent de l'indicatif. EX : « il travaillé », « il commencé », « il inauguré ».

A propos de l'aspect matériel

A - l'organisation de la page

100% des apprenants rédigent des textes dont l'organisation de la page est satisfaite.

B - La ponctuation

20 % des apprenants ont utilisé Presque correctement la ponctuation. Ils utilisent le point pour indiquer la fin de la phrase et la virgule pour séparer ses différents éléments.

80% des apprenants ne maitrisent pas l'emploi de la ponctuation. Ils connaissent le point et la virgule mais ils ne savent pas les manier.

C - Les majuscules

20 % des apprenants utilisent correctement la majuscule pour indiquer le début de la phrase et pour les noms propres.

80 %des apprenants ne maitrisent pas l'emploi de la majuscule. Ils écrivent la majuscule après une virgule et les noms propres en minuscule. EX : « il est un architecte, Il est né à 15 décembre », « ...et Il finit la tour en mai », « le 15 décembre à dijon », « chili, bolivie, pérou », « le pont de szeged en hongrie ».

2.1. Bilan : évaluation des textes de pré-test

	Ecrits acceptables	de % reussite		Ecrits insuffisants	% d'echec
20	06	30%		14	70%

Ces résultats nous montrent que la majorité des apprenants ont produit des écrits insuffisants du point de vue pragmatique, sémantique, syntaxique et même des aspects matériels. Cependant la maitrise de la compétence communicative écrite, qui est l'un des objectifs principaux du système éducatifs, nécessite la production des textes cohérents et clairs à fin d'être lu et bien compris par les lecteurs.

3. Analyse et commentaire des copies de post-test

A propos de l'aspect pragmatique

A- le respect du type de texte :

Nous remarquons que 10 élèves (50%) rédigent des textes correspondants à la consigne du sujet de la production écrites. Tandis que les autres sont arrivés à rédiger des textes acceptables mais ils n'ont pas souligné l'importance de la tour Eiffel.

B- les marques de l'énonciation

Tous les élèves ont écrit leurs textes à la troisième personne de singulier « il » qui désigne Gustave Eiffel. 08 parmi eux utilisent le déterminant démonstratif «sa »

C- la cohérence thématique

Nous constatons que tous les apprenants ont réussi à rédiger des textes acceptables dont la progression de l'information est satisfaite.

A propos du point de vue sémantique

A- la cohérence sémantique

Tous les apprenants sont arrivés à rédiger des textes acceptables sémantiquement malgré l'existence de la répétition d'une phrase à l'autre.

B- le lexique

Nous remarquons que 10 élèves (50%) utilisent un vocabulaire adéquat et cohérent. Ils exploitent les mots et les expressions de la fiche biographique et enrichissent les textes en utilisant leurs propres mots. Tandis que les autres ils se sont limités à l'exploitation des mots et des expressions de la fiche biographique.

C- l'articulation entre les phrases

12 élèves (60%) ont employé les articulateurs (puis, cinq ans plus tard, après deux ans). Les autres ils ont séparé les phrases par les signes de ponctuation (le point et le virgule).

A propos du point de vue syntaxique

A- la cohérence syntaxique

Tous les apprenants ont assuré la cohérence syntaxique de leurs textes par l'utilisation des articles définis «la, le, l', » et indéfini « un ». Ils utilisent aussi le pronom de reprise « il »

B- la syntaxe de la phrase

Presque tous les élèves ont écrit des phrases simples qui sont grammaticalement acceptables.

C- la morphologie verbale

Nous avons remarqué que 12 élèves (60%) ont conjugué correctement les verbes. Tandis que les autres ils commettent des erreurs.

D- l'orthographe grammaticale

Nous constatons que 08 apprenants (40 %) ont rédigé des textes dont l'orthographe grammaticale répond aux normes.

60 % commettent des erreurs d'orthographe relevant de la confusion entre la préposition « en » et le pronom indéfini « on », entre la préposition « en » et l'article défini « le ».

A propos de l'aspect matériel

A- l'organisation de la page

Nous remarquons que tous les apprenants rédigent des textes dont l'organisation de la page est satisfaisante.

B- La ponctuation

Nous remarquons que 10 apprenants (50%) ont utilisé Presque correctement la ponctuation. Ils utilisent le point pour indiquer la fin de la phrase et la virgule pour séparer ses différents éléments.

C- La majuscule

Nous remarquons que 14 apprenants (70%) utilisent correctement la majuscule pour indiquer le début de la phrase et pour les noms propres.

3.1. Bilan : Evaluation des textes de post-test

	Ecrits acceptables	de % réussite		Ecrits insuffisants	% d'échec
20	14	70%		06	30%

Commentaire

Ces résultats nous montrent que la majorité des apprenants (70%) ont produit des textes compréhensibles qui correspondent à la consigne de la production écrite. Ils contiennent plus de qualités que de défauts.

3. Etude comparative des résultats obtenus au pré-test et au post-test

Critères \ (%) de réussite	Pré -test	Post -test
Le respect du type du texte	0%	50%
Les marques de l'énonciation	80%	100%
La cohérence thématique	60%	100%
La cohérence sémantique	50%	100%
Le choix du lexique	0%	50%
L'articulation entre les phrases	0%	60%
La cohérence syntaxique	80%	100%

La syntaxe de la phrase	40%	80%
La morphologie verbale	20%	30%
L'orthographe grammaticale	20%	40%
L'organisation de la page	100%	100%
La ponctuation	20%	50%
La majuscule	20%	70%

Commentaire :

Les résultats de post-test montrent que les apprenants ont développé leur capacité d'écrire des textes efficaces sur le plan de la communication, bonne organisation, et cohérence respectée.

Une progression significative a été marquée presque pour toutes les compétences visées : « l'adéquation à la consigne » en passant de 0% à 50%, « la cohérence thématique » en passant de 60% à 100%, « la cohérence sémantique » en passant de 50% à 100%, « le lexique » en passant de 0% à 50%, « l'articulation entre les phrases » en passant de 0% à 60%, « la syntaxe de la phrase » en passant de 40% à 80%, « la ponctuation » en passant de 20 % à 50%, « la majuscule » en passant de 20% à 70%.

En ce qui concerne l'orthographe grammaticale (de 20% à 40%) et la morphologie verbale (20% à 30%), il n'a pas de progression significative. Cela nous mènent à dire qu'il ya toujours des difficultés liées à « la conjugaison » et à « l'orthographe grammaticale ».

(%) de réussite (Pré-test)	(%) de réussite (Post-test)
40(%)	70(%)
Progression significative	

Conclusion

L'objectif principal de la lecture à l'école est d'installer de diverses compétences qui permettent à l'apprenant d'accéder aux savoirs, c'est grâce à la lecture que l'enfant va être autonome dans son apprentissage. Certes, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture en langue étrangère le miracle n'existe pas.

Notre analyse à confirmer que l'apprentissage de la lecture trouve des difficultés chez les apprenants arabophones, afin d'aider l'apprenant à éviter ces problèmes nous proposons :

- Amener l'élève à réfléchir en langue française.
- Conseiller l'élève à essayer de ne pas avoir recours à la langue maternelle en langue française.
- Il est utile de savoir comment fonctionne l'appareil phonatoire ; et comment on articule les sons.
- Encourager l'apprenant à se servir dans sa lecture de toutes ses possibilités de sorte que sa culture est aussi bien que son développement personnel s'en trouve enrichie au maximum.
- Élargir sans cesse l'intérêt des lecteurs en faveur de la lecture.
- Développer une attitude envers la lecture qui pousse la lecture à la recherche de multiples centres d'intérêt pendant toute sa vie.

Nous pouvons dire que la lecture « compréhension » joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants grâce à sa contribution dans l'appropriation des structures textuelles et l'enrichissement du vocabulaire.

Partant des résultats obtenus dans notre expérimentation, nous pouvons déduire que l'enseignement centré sur la lecture « compréhension » paraît signifiant à ces apprenants.

Enfin, nous pouvons dire que la lecture « compréhension » est un outil important qui permet aux apprenants de « FLE » non seulement d'améliorer leurs capacités de production écrite mais également d'acquérir des stratégies utiles qu'ils peuvent adopter dans les différentes situations d'apprentissage de cette langue étrangère. Apprendre à écrire, c'est mener l'apprentissage du code correspondance phonie-graphie et l'accès au sens, deux opérations vont se procéder, l'une automatisée qui contient le montage des syllabes, l'autre complexe qui exige le traitement de l'information ou l'accès au sens.

Concernant les difficultés rencontrées, dont l'apprentissage de l'écriture, on peut les dépasser, par une formation sérieuse des enseignants, par les faire conscients du système phonologique du français, par la sensibilisation des enfants et de la nécessité de l'apprendre pour devenir un membre vital dans la société.

Références Bibliographiques

1. Ouvrages

- Adam, J-M. (1997). Les textes : types et prototypes. Paris: Nathan.
 - Adam, J-M. (1999). Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes. Paris : Nathan.
 - Barré-De Miniac, C. (1996). Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire. Paris : De Boeck & Larcier
 - Boyer, H & Butzbach-Rivera, M & Pendanx, M. (1990). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : clé international.
 - Chevalier, B. (1992). La lecture et la prise de note. Paris : Nathan.
 - Cicurel, F. (1991). Lectures interactives. Paris : Hachette.
 - Cornaire, C & Mary Raymond, P. (1994). La production écrite. Paris : clé international.
 - Courtillon, J. (2003). Elaborer un cours de FLE. Paris : Hachette.
 - Cuq, J-P & Gruca, I. (2003). Cours de français langue étrangère et seconde. Paris : Pug.
 - Deschenes, A-J. (1988). La compréhension et la production de texte. Montréal, les presses de l'université du Québec.
 - Ferréol, G & Flageul, N. (1996). Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale. Paris : Armand Colin/Masson.
 - Foulin, J-N. (1988). Psychologie de l'éducation. Paris : Nathan.
 - Gadeau, J & Finet, C. (1991). Evaluer les écrits à l'école primaire. Paris : Armond Colin.
 - Gisèle Calmy, G. (1982). Le soutien en lecture ou la lecture soutenue. Education fernand Nathan.
 - Gray, W-S. (1956). L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris : Unesco.
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette
- Moirand, S. (1979). Situation d'écrit : compréhension et production. Paris : Clé international.
 - Rastier, F & Cavazza, M & Abeillé, A. (1994). Sémantique pour l'analyse. Paris : Masson.

- Shirley, C-T. (2000). La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Paris : Armattan.
- Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le cadre européen commun. Paris : clé international.
- Viner, G. (1982). Ecrire : élément pour une pédagogie de la production écrite. Paris : clé international.

• 2. Dictionnaires

- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Paris : CLE international.
- LAROUSSE, édition 2005.

3. Sitographie

- Mangenot, F. Contexte et condition pour une réelle production d'écrit en ALAO. P. 189. <http://alsic.revues.org/1833?file=1> consulté le 12/05/2015 à 14 :05

□Muller, P. Grammaire textuelle et informatique.

<http://www.epi.asso.fr/revue/78/b78p163.htm> consulté le 30/04/2015 à 13:35.

- Turcotte, A-G. la cohérence textuelle : une affaire de lecture <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr4-2/Lecture.html>. consulté le 30/05/2015 à 08 :15.

4. Directives :

1. document d'accompagnement du programme, français 3^{ème} AM, commission nationale des programmes, septembre 2006
2. Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, français 3^{ème} AM, commission nationale des programmes, septembre 2006.

5. thèse consulté :

Bakary, D. 2009. L'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte de français langue seconde (FLS) dans l'enseignement secondaire au Sénégal : l'exemple du résumé suivi de discussion.

Annexes

Texte 01 : Marie Curie

La chercheuse Marie Slodowska naît en 1867 à Varsovie, de parents enseignants. Elle se passionne très jeune pour les sciences et poursuit ses études à Paris. Elle y rencontre un jeune professeur de physique, Pierre Curie, et l'épouse en 1895.

Les deux savants se lancent dans des recherches sur la radioactivité. En 1898, leurs efforts sont couronnés de succès : ils découvrent une matière nouvelle, le radium.

En 1903, Pierre et Marie Curie reçoivent le prix Nobel de physique pour leurs travaux. Mais, en 1906, Pierre Curie meurt accidentellement. On dépose ses cendres au Panthéon. Courageusement, Marie Curie continue leurs travaux et fait progresser la physique nucléaire.

En 1911, Marie Curie reçoit le prix Nobel de chimie. Elle devient également la première femme professeur à la Sorbonne. Elle meurt en 1934.

Texte 03 : Mouloud Feraoun

Mouloud Feraoun, de son vrai nom, Ait Chaâbane, est issu d'une famille de paysans .Il étudie entre Tizi-Ouzou et Bouzaréah avant d'exercer la fonction d'instituteur dans plusieurs écoles de sa région natale.

En 1925, il épouse sa cousine Dahbia, qui lui donne sept enfants, et est nommé instituteur à Tizi-Ouzou avant d'occuper un autre poste à Taourirt. En 1939 naît son premier roman, « le Fils du pauvre » qui obtiendra en 1950 le prix d'Alger.

Avant le déclenchement de la révolution de Novembre 1954, il édite son deuxième roman : « La Terre et le Sang » s'ensuivit «Jours de Kabylie » un recueil de portraits et de scènes de sa terre natale.

En 1960 il devient inspecteur social. Il préside une réunion le 15 mars 1962 au siège de la direction des centres socio-éducatifs à El-Biar quand un commando de l'O.A.S. fait irruption pour faire sortir six inspecteurs dont Mouloud Feraoun et les assassinent lâchement.

Amel. S « Le Matin n°2477 »