

**RÉPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET
POPULAIRE**
**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**
UNIVERSITÉ MOHAMED KHEIDER –BISKRA–
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUE ET DE LETTRE FRANÇAISE



Thèse de Doctorat en Didactique

Lecture / Compréhension du Texte Littéraire et Créativité

Scripturale en FLE

Cas des Apprenants de la 1ère Année Secondaire

Lycée Abou Bakr Belkaïd -Touggourt-

Sous la direction du :

Pr. Mohammed MEKHNACHE

Présentée par :

Souhila BENOUDA

Membres du jury :

Abdelouahab	DAKHIA	Pr.	Président	Université de	Biskra
Mohammed	MEKHNACHE	Pr.	Rapporteur	Université de	Biskra
Salah	FAID	Pr.	Examineur	E.N.S de	Bousaâda
Salim	KHIDER	Dr.	Examineur	Université de	Biskra
Zineb	MOUSTIRI	Dr.	Examineur	Université de	Biskra
Azzedine	AMEUR	Dr.	Examineur	Université de	M'sila

Année Universitaire : 2022 / 2023

Dédicaces

À toi ma chère maman qui nous a quittés à jamais, je dédie le fruit de cette recherche tant attendue.

Maman, le vide que tu as laissé est immense et irremplaçable. Tu es notre modèle et tu resteras toujours notre guide au bon chemin. Que Dieu tout puissant t'accorde la paix éternelle et t'accueille dans son vaste paradis.

À toi aussi mon père, qui a beaucoup sacrifié pour nous donner la vie, que tu puisses trouver ici l'expression de ma profonde gratitude et mon éternelle reconnaissance en témoignage à ta bienveillance et ton soutien interminables. Que Dieu tout puissant, te procure la guérison et la bonne santé.

À vous mes frères et sœurs, mes neveux et mes nièces, en particulier Obeida, mes beaux-frères et belles sœurs, qui m'avez tant soutenue, dans la réalisation de ce travail. Aujourd'hui, c'est avec plaisir que je voudrais vous exprimer ma reconnaissance et ma profonde affection.

À toute ma famille et tout particulièrement mon oncle Abdeladim, sa femme F.Zohra et à ses enfants, qui m'ont été d'un soutien sans mesure, je dédie ce modeste travail.

 *Souhila* 

Remerciements

Au terme de ce travail, j'adresse mes premiers remerciements à Dieu le tout puissant pour la force et le courage qu'il m'a accordés pour avancer en dépit de mes circonstances.

Je tiens à exprimer également et tout particulièrement mes remerciements les plus sincères et ma reconnaissance à Monsieur Mohammed MEKHACHE, mon directeur de thèse, pour son accompagnement, sa disponibilité, sa patience, et son aide précieuse.

Je remercie vivement les membres du jury qui m'ont fait l'honneur de bien vouloir accepter de lire et évaluer ma recherche.

En l'occurrence, je remercie Monsieur Abdelouahab DAKHIA pour sa présence, ses conseils et ses encouragements.

J'adresse également mes remerciements à Monsieur Salim KHIDER, pour sa compréhension et sa grande disponibilité.

Je tiens à remercier Monsieur Messaoud OUGGAD, Professeur et Doyen de la Faculté des lettres et langues d'El-Oued pour son soutien et sa disponibilité.

Je remercie aussi Monsieur Ammar REBIH pour ses précieuses orientations et conseils pendant notre formation.

Je remercie également Monsieur Abdelmalek DJEDIAI pour son aide inestimable.

Bien évidemment, je remercie :

Monsieur Ismail DAHDI et Monsieur Abdelhalim MAZOUZ pour leur présence, leurs encouragements et précieux conseils.

Madame Karima ZEROUALI, Docteure et amie de ma promotion qui a toujours été à mes côtés pour me soutenir, m'encourager pendant mes durs moments.

*Monsieur Mohamed Nadir BASACI traducteur interprète officiel
Monsieur Abdelouahid KRAMA informaticien pour son aide précieuse.*

Mademoiselle Lynda BIRECHE et Monsieur Khaled SEKHER pour leur contribution dans la réalisation de mon projet.

Mes remerciements vont aussi à tous les enseignants PES pour avoir coopéré avec moi en répondant au questionnaire de l'enquête, ainsi qu'à tous les élèves qui ont participé à la concrétisation de notre projet en classe, sans oublier le staff administratif au lycée à Touggourt et au département de Français à Biskra.

Un vif remerciement à mes nièces Rayane et Obeida pour m'avoir beaucoup aidée dans mon travail.

A mes enseignants (es), j'exprime mes remerciements les plus sincères.

Enfin, je remercie tous ceux et celles qui ont contribué de loin ou de près à la réalisation de ma recherche.

Votre soutien inconditionnel et vos encouragements ont été d'une grande aide pour l'achèvement de ma thèse.

Avec ma reconnaissance et ma gratitude

SOMMAIRE

Introduction Générale	P. 08
Première Partie / Cadre Conceptuel et Théorique Vers un Apprentissage articulé des Compétences de l'écrit : Compréhension et Production	P. 19
Chapitre 1 : Lire et comprendre un texte : Théorie et pratique.	P. 20
Chapitre 2 : De la construction du sens à la production d'un texte : L'écriture en question	P. 48
Chapitre 3 : Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE	P. 75
Deuxième Partie : Cadre Pratique	P. 100
Chapitre 1 : Le questionnaire d'enquête : un outil d'observation	P. 101
Chapitre 2 : Le FLE en 1ère A.S, Programme et contenus	P. 130
Chapitre 3 : Scénarios de mise en pratique d'une séquence	P. 156
Conclusion Générale	P. 241
Bibliographie	P. 248
Annexes	P. 256
Table des Matières	P. 297
Résumés	

Liste des abréviations

1^{ère} A.S : Première année secondaire
C.E : Compréhension de l'écrit
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
Cnesco : Centre national d'étude des systèmes scolaires
E. perturb : Élément perturbateur
Evéne : événement
F. clôture : Formule de clôture
FLE : Français langue étrangère
FLS : Français langue seconde
F.O : Formule d'ouverture
GE : Groupe expérimental
GT : groupe témoin
LSCE : Éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique
P.E.S. : Professeur d'enseignement secondaire
P.P : personnage principal
Séq : séquence

Liste des figures

Figure N°	Titre	Page
01	Modèle interactif de la compréhension en lecture	41
02	Modèle interactif de la variable Lecteur	42
03	Les processus de lecture et leurs composantes	43
04	Modèle interactif de la compréhension en lecture	59

Liste des tableaux

Tableau N°	Titre	Page (s)
1	Pertinence de la créativité par Dimensions d'apprentissage	P. 72
II. 1	Répartition des P.E.S selon le lieu d'exercice	P. 104
1.1, 1.2, 1.3, 1.4	Présentation des résultats des données personnelles	PP.104 -106
1.5, 1.6, 1.7	Présentation et analyse des résultats de l'aspect technique Gestion de l'horaire	PP.107-108
1.8, 1.9	Résultats autour de la langue	PP. 109-111
1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15	Résultats autour de la lecture-compréhension	PP.111-116
1.16, 1.17, 1.18, 1.19,	Résultats autour de l'écriture	PP.117-120
1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25	Résultats autour du texte littéraire	PP.121-125
1.26, 1.27(a), 1.27(b), 1.28	Résultats à propos de l'évaluation	PP.126-128
2.1	Sommaire des projets à installer durant l'année scolaire en 1 ^{ère} AS	P. 134
2.2	Supports littéraires insérés dans le Projet 1	P.135
2.3	Supports littéraires insérés dans le Projet 2	P.135
2.4	Répartition des supports littéraires par séquence (Projet 3)	PP.136-137
2.5	Répartition des supports poétique par projet et par séquence	P.138
2.6	Inventaire des supports et extraits proposés en compréhension de l'écrit et aux activités de langue	P.139
2.7	Répartition des supports littéraires par projet et par genre dans le manuel de 1 ^{ère} A.S	P.140
2.8	Démarche pour lire un texte	PP.144-145
2.9	Compétence de production écrite	PP.146 -147
2.10	Grille critériée	P.153
3.1, 3.2, 3.3, 3.4	Résultats des écrits obtenus des activités de l'évaluation diagnostique	PP.170-173

De 3.5 à 3.13	Grilles des réponses (activités de C.E 1 ^{er} support, 1 ^{ère} séance)	PP.179-184
3.8	Récapitulatif des réponses du G.E.	P.182
3.9	Récapitulatif des réponses du G.T.	P.182
De 3.14 à 3.18	Grilles des réponses (activités de C.E 1 ^{er} support, 2 ^{ème} séance)	PP.186-188
3.19	Récapitulatif des réponses de la 2 ^{ème} séance de compréhension de l'écrit (1 ^{er} support) du G.E.	P.188
3.20	Récapitulatif des réponses de la 2 ^{ème} séance de compréhension de l'écrit (1 ^{er} support) du G.T.	P.189
3.21	Résultats du 2 ^{ème} essai du groupe (G.E.)	PP.189
3.22	Résultats du 2 ^{ème} essai du groupe (G.T.)	190
3.23	Activités de compréhension de l'écrit (1 ^{ère} Séance) : Récapitulation des activités (G.E)	PP.194-195
3.24	Reproduction des résultats de l'activité de réécriture (GE)	P.197
3.25	Résultats de l'activité de réflexion	P.198
3.26	Grille analytique	P.200
3.27	Résultats obtenus de l'exercice lacunaire	P.202
3.28	Grille de référence entre le texte et le vécu	P.203
3.29	Grille de classement des connecteurs temporels	P.205
3.30	Résultats obtenus du Groupe expérimental(G.E)	P.205
3.31	Résultats obtenus du Groupe témoin (G.T)	P.206
3.32	Exercice de reconstitution (G.E.)	P.207
3.33	Exercice de reconstitution (G.T.)	P.208
3.34	Récapitulatif des critères (2 ^{ème} activité) du Groupe expérimental	P.209
3.35	Récapitulatif des critères (2 ^{ème} activité) du Groupe témoin (G.T)	P.209
3.36	Autres fins proposées à l'histoire de la petite vendeuse des allumettes.	P.210
3.37	Résultats 2 ^{ème} jet Groupe Expérimental (G.E)	P.214
3.38	Résultats 2 ^{ème} jet : Groupe témoin (G.T)	P.215

Introduction

Générale

Introduction Générale

Devant l'ampleur de la généralisation technologique qui continue à conquérir le monde, le besoin communicatif notamment langagier, l'arme fondamentale des échanges quotidiens, devient de plus en plus nécessaire pour répondre à des fins qui s'imposent dans nos rapports à autrui dans ce processus de la mondialisation. En effet, pour comprendre et se faire comprendre dans une langue étrangère, l'acquisition d'un potentiel linguistique joue un rôle primordial pour un double développement à la fois communicatif et interculturel favorable à l'ouverture aux Autres. Selon Serre (1996, p.112) :

Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que des mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité ; elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives.¹

Ce besoin langagier qui se manifeste dès le premier âge de l'enfance, relève aussi de l'acquis, c'est-à-dire des savoirs scolaires et constitue à cet effet un outil d'intégration, de domination et de manipulation à l'intérieur d'une communauté linguistique, d'où la nécessité de son développement au sein de la classe en particulier celle du français langue étrangère (désormais FLE).

En conséquence de quoi, l'apprentissage des langues étrangères surgit au premier plan dans les programmes scolaires comme dans celui de la première année secondaire (désormais 1^{ère} A.S.) où il a été souligné (2005, p.4) qu'« *en maîtrisant 'un outil linguistique performant', chaque apprenant aura la possibilité d'accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle tout en évitant l'acculturation* ».

Toutefois, la classe qui demeure le lieu privilégié à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et aux interactions entre enseignants et enseignés, nous livre des réalités toutes autres, autrement dit, un niveau en baisse.

Et, force est de constater que la grande majorité des apprenants accède d'un palier à un autre ou d'un niveau à un autre avec un bagage restreint en français, et des apprentissages non automatisés en raison du non-usage de la langue en dehors de la classe, qui demeure le seul espace d'apprentissage de la langue étrangère.

A cet effet, nous rappelons, qu'intervenant au titre de la première langue étrangère en Algérie, le français y est dispensé depuis : la 3^{ème} année primaire. Son objectif, à moyen et

¹ Les noms d'auteurs cités dans le texte renvoient à la bibliographie située en fin de thèse

long terme, consiste à amener l'apprenant à communiquer dans des situations authentiques qui lui permettront de développer son autonomie.

Or, en dépit de son intégration précoce dans le cursus scolaire et la place que lui accorde la tutelle, le français demeure toujours insuffisamment maîtrisé par les apprenants comme l'attestent les résultats des examens officiels de chaque année.

Ces carences concernent spécifiquement les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit liée à la lecture et en écriture, à l'égard desquelles les apprenants éprouvent toujours des difficultés persistantes. Sachant qu'en raison de leurs intérêts, ces deux opérations cognitives complexes constituent les fondements de la pratique de cette langue, donc une arme à double tranchant, soit de réussite et de persévérance ou de retard voire d'échec scolaire.

Dans cette perspective, et précisant l'importance de ces compétences clés dans notre recherche, comme déterminantes dans la réussite scolaire, voire professionnelle, le guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année, de l'Ontario, (2003, p.13) souligne que « *les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture sont sérieusement défavorisés. En plus d'avoir du mal à se maintenir au même niveau que leurs camarades en lecture, ces élèves prennent du retard dans d'autres matières* ».

Notons que les études conduites dans ce domaine ont montré que la lecture et l'écriture étudiées simultanément constituent la clé de réussite des apprenants du FLE car leur articulation représente le point de départ vers l'acquisition du code écrit. Cuq et Gruca (2005, p.421), ont déjà précisé l'importance de ces rapports en soulignant qu'« *il est nécessaire de construire cet enseignement dans la continuité, la progression et la répétition* ».

Ce lien a été également rapporté par des experts dans un dossier publié sur Cnesco (2018) et intitulé « *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?* », où il a été mentionné que « *ces deux apprentissages se nourrissent mutuellement et leur relation fonctionne dans les deux sens : l'apprentissage de l'écriture nourrit celui de la lecture et réciproquement* » (p.36).

Néanmoins, nous savons d'un côté, qu'à la portée des acteurs de classe, il y a le savoir, la progression, le manuel et les approches, mais surtout, il y a la pratique et l'expérience d'un savoir-faire. Et, parmi ces outils qui adossent cet enseignement-apprentissage du FLE, il y a le texte littéraire qui représente du point de vue de la recherche scientifique un moyen incontournable pour répondre aux objectifs d'une classe de langue, comme le souligne Barthes (1978, p.45) dans la citation ci-après :

Si, par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciples devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire.

Au cœur de l'enseignement-apprentissage du FLE, le texte littéraire est un autre paramètre et un enjeu clé dans notre étude, il constitue selon les didacticiens le matériau à travers lequel chaque apprenant pourrait y puiser de son vécu, de son expérience à condition de savoir le guider. Car, si les chercheurs sont majoritairement unanimes à le recommander, ils précisent cependant que son usage exige une pratique particulière pour assurer son accessibilité par-delà le temps et l'espace.

En termes de contenu, c'est un support qui donne accès à des activités plus diversifiées et plus ouvertes au monde en raison de son potentiel qui imprègne le lecteur d'une diversité de valeurs.

L'objectif de son introduction en classe de langue vise à fournir à l'apprenant les moyens nécessaires pour nourrir son imaginaire dans cette langue et gagner de l'autonomie. (Cuq et Gruca, 2005, p.420)

Or, il se trouve aussi que ces écrits en langue étrangère exigent du temps pour leur compréhension et leur réalisation, des habiletés de la part des élèves marqués en permanence par la difficulté de cette langue, sans toutefois oublier qu'ils sont aussi dépendants du type de support proposé à l'étude.

A ce propos, Fayol (2013, chapitre 1) a souligné que « *la plupart des lecteurs, même ceux dont l'efficacité verbale est faible, parviennent à comprendre un texte lorsqu'ils disposent d'un temps suffisant car ils sont en mesure de déployer des procédures compensatoires* ».

Dans ce contexte, et pris par ce même souci d'amélioration des compétences de l'apprenant, Valenzuela (2010, p.84) a fait remarquer la nécessité de lui accorder les outils indispensables et les conditions favorables à son implication dans son apprentissage. qu'« *il faut donner à celui-ci les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation de le faire* ». Ainsi, le temps nécessaire à lire pour effectuer la tâche et le choix du support semblent aussi être des moyens d'enrichissement pour cet apprenant du FLE.

En effet, de plus en plus complexes, la lecture-compréhension, l'écriture et le texte littéraire pris dans le champ de la didactique font sans cesse l'objet de recherches et leur articulation ici, constitue un enjeu stratégique pour assurer une meilleure acquisition du FLE.

Cependant, dans ce dispositif actuel qui accorde peu de temps à l'écrit en réception comme en production et en fonction du quel l'apprenant ne peut étudier au-delà de deux supports si ce n'est encore pas un seul dans la plus part des cas, l'enseignant (e) comme guide et face à une langue peu maîtrisée par ses élèves se voit en permanence confronté (e) à la difficulté d'articuler lecture et écriture, à laquelle s'ajoute le texte littéraire qui nécessite

préparation et pratique en raison de certaines difficultés considérées majeures pour un non francophone. Il s'agit en effet de :

- *difficultés à se situer dans l'institution française ;*
- *difficultés à situer le texte dans l'intertexte ;*
- *difficultés à pénétrer les réseaux de connotation.* (Peytard, 1988, cité par Mekhnache 2010, p.7).

Par ailleurs, la production écrite est un travail de réinvestissement des apprentissages, et est de ce fait considérée comme la quatrième compétence fondamentale qui vient clore les enseignements en termes d'évaluation.

En revanche le temps qui lui est consacré comme il est indiqué dans les progressions du secondaire est beaucoup plus réduit par rapport à la diversité des apprentissages à assurer.

Selon ce qui est opérationnel dans les classes de FLE au lycée, l'enseignement de l'écriture comme compétence capitale reconnue dans la réussite ou l'échec n'offre pas assez de chances aux apprenants pour s'exprimer voire pour apprendre à écrire.

En effet, en se référant au planning horaire des progressions dont dispose les enseignants (es) de français au secondaire, et dont une copie en annexe (page 265), le temps consacré à la lecture et à l'écriture dans le déroulement d'une séquence en comparaison avec leur importance comme opérations fondamentales au sein des activités scolaires et de la vie sociale ne dépasse pas deux heures pour chaque séquence. Ce qui ne conduit pas à cette bonne articulation et conséquemment n'aide pas les apprenants à pouvoir lire convenablement pour écrire et réécrire, notamment lorsqu'il s'agit de supports littéraires qui exigent beaucoup d'attention. De plus la tâche de production écrite qui arrive en fin de la séquence pour évaluer les apprentissages rend de plus en plus son enseignement complexe.

A ceci, s'ajoute le support littéraire dont l'exploitation ne diffère pas des autres types de textes et n'a pas encore donné de résultats appréciables à causes de certaines difficultés parmi lesquelles, figure la pratique des activités qui portent essentiellement sur des apprentissages linguistiques et qui rapportent peu de progrès, voire de plaisir auprès des apprenants.

Dans cette démarche qui devient délicate, l'articulation du lire-écrire et texte littéraire est tributaire de plusieurs facteurs que nous avons déduits à travers nos lectures et recherches. Il s'agit entre autres de :

- L'apprentissage précoce et réussi en lecture pour éviter tout retard ;
- Le choix et la diversité des textes à lire ;
- La motivation des apprenants et leurs représentations envers la langue ;
- L'exploitation des éléments socio-culturels et interculturels.
- La prise en charge des connaissances antérieures des apprenants et leurs expériences.

- De la plage horaire à consacrer aux compétences de base pour planifier et prendre les décisions nécessaires.

L'ensemble de ces problèmes nous a alors amenée à réfléchir sur une contribution à l'étude d'une perspective d'amélioration de cet état de fait.

En effet, en tant qu'enseignante de français au secondaire, et face à cette situation de handicap, dans laquelle les apprenants peinent à lire et à écrire dans cette langue, nous nous sommes interrogée sur les causes derrière cet échec qui persiste, en dépit de l'initiation précoce du FLE s'étendant tout au long du cursus scolaire.

De ce fait, autant de questions qui ont besoin de réponses et bien évidemment des pistes de réflexion envisageables surgissent, nous en résumons les plus plausibles dans ce qui suit :

- Les enseignants devraient-ils continuer à enseigner avec une méthode qui rapporte peu dans leurs classes ?
- Le temps alloué aux compétences de l'écrit en réception et en production en FLE, est-il suffisant pour assurer un enseignement-apprentissage de qualité notamment avec le texte littéraire ?
- Quelle stratégie efficace pour apprendre à manipuler un texte littéraire en FLE, et vérifier son accessibilité par-delà le temps et l'espace dans une langue où les apprenants se sentent insécurisés ?
- Quel processus rédactionnel approprié et quelles activités issues de la compréhension d'un texte littéraire devrions-nous mettre en place pour pousser les apprenants à être plus créatifs en langue étrangère ?

Toutes ces interrogations gravitent autour d'une question générale qui constitue la substance de notre problématique, et à travers laquelle, nous cherchons à savoir comment devrait s'exercer l'enseignement-apprentissage du FLE avec le texte littéraire dont l'envergure est défendue par maintes recherches et vérifier son accessibilité par-delà le temps et l'espace pour en faire un outil au service des apprenants qui se sentent insécurisés face à cette langue en séances de compréhension de l'écrit et de la production écrite.

Afin de répondre à notre questionnement, nous sommes amenée à prédire les hypothèses suivantes susceptibles d'apporter des éclaircissements et serviront de fil conducteur à notre recherche. A cet effet, nous estimons que :

- La mise en œuvre d'une stratégie qui renforce le temps alloué en compréhension de l'écrit et en écriture en FLE dans une démarche interculturelle et en faveur d'un apprentissage cognitif serait plus fructueuse par rapport au dispositif actuellement opérationnel, et le moyen fiable pour encourager les élèves en difficulté de lire et d'écrire, de modifier leur rapport avec le français, leur conception et leurs pratiques.
- Le progrès des apprenants serait en relation avec l'apport supplémentaire et le choix des textes littéraires qui prennent en considération leur vécu pour assurer leur accessibilité par-delà le temps et l'espace.

- L'aspect créatif dans l'écriture pourrait être le résultat d'une lecture littéraire adéquatement exploitée où le sens se construirait par interaction entre les connaissances nouvellement acquises, les expériences et les acquis antérieures de l'apprenant, comme l'évoque Tardif, (1992, p.33):

Le savoir se construit graduellement et lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées ; les nouvelles connaissances sont en conséquence placées en interaction avec les connaissances antérieures.

- Enfin, nous croyons également, que le recours à l'écriture par imitation serait approprié pour développer les habiletés scripturales et créatives chez les apprenants du FLE.

De ce fait, en attendant une éventuelle vérification des propos avancés, l'expérimentation que nous mettrons en place dans la deuxième partie devrait trancher sur ce pourquoi provisoire.

Ainsi avant de décrire son déroulement, notre recherche qui s'inscrit dans la didactique du FLE, s'alimente de l'articulation de trois paramètres, le texte littéraire comme modèle, la compréhension en lecture et la production écrite comme activité résultante de la lecture. Elle s'appuie sur le texte littéraire comme outil d'apprentissage et vise la redéfinition de la stratégie d'enseignement/apprentissage des compétences de l'écrit en réception et en production qui paraît plus qu'indispensable suite à ce recul représentant un handicap dans l'appropriation du français chez nos apprenants algériens.

Par ailleurs, notre choix du texte littéraire en tant que support à exploiter en classe de FLE et plus précisément en 1^{ère}A.S tient son originalité prouvée grâce aux maintes recherches qui ne cessent de le recommander dans l'action didactique en raison de sa parfaite corrélation avec la langue. Ce qui explique sa qualification « *d'un véritable laboratoire de langue et un espace privilégié où se déploie l'interculturalité* » comme il est souligné par Cuq et Gruca (2005, p.413).

Un autre appui favorisant le texte littéraire est à mentionner à ce propos, par Peytard (1988, p.13) qui précise que « *la littérature francophone représente en effet une ressource incroyablement riche et variée qui, dans la dynamique communicative prônée par la majorité des méthodes actuelles, a toute sa place dans les supports FLE, permettant d'aborder divers aspects de l'enseignement* ».

De même, et se plaçant résolument de cet avis, Abdallah-Pretceille, (2010, p.148), considère également la littérature comme « *l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité et du rêve, du passé et du présent, du vécu et de l'imaginaire* ».

De plus, ce mariage avec le choix du support et la 1^{ère} année secondaire résulte du fait que cette dernière soit une année charnière entre deux cycles. Un précédent, le cycle moyen où l'apprenant a été initié au texte littéraire notamment le narratif, entre autres le conte, qui constitue l'étrier sur lequel viennent se greffer les nouvelles connaissances. Et le cycle secondaire où il aura durant les trois années à étudier le type narratif, en commençant par la nouvelle en première année, puis le récit d'anticipation et le récit de voyage en 2^{ème} année et enfin, la nouvelle fantastique en 3^{ème} année pour les classes littéraires.

Cette transition progressive du genre narratif est derrière notre choix pour les contes qui feront dans la suite de cette recherche le matériel de base pour l'expérimentation, tout en gardant l'espoir que les apprenants du FLE pourraient avoir la possibilité de construire de nouveaux rapports avec la langue.

En effet, il est communément reconnu au conte cette caractéristique de distraction comme tradition chez presque toutes les sociétés.

Le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie. (Barthes, 1966, p.1)

Outre ces raisons qui ont guidé notre choix, nous nous sommes inspirée d'une recommandation élaborée par Mekhnache (2010, p.466) dans sa thèse de doctorat, une perspective qui devrait trouver son chemin vers la pratique. Celle-ci indique que

les résultats auxquels sont arrivés les enseignants feront l'objet de commentaires et de propositions qui pourraient être le point de départ d'une véritable prise en charge du texte littéraire dans le cadre du projet didactique, pour un développement des compétences de production, et plus particulièrement, celle de l'écrit dans une démarche créative.

Et par la même occasion, il y mentionne (p.08), que

le texte littéraire est donc comparativement au document authentique le support idéal susceptible de favoriser les apprentissages dans un cadre créatif et sécurisant. Sa richesse le place dans une stature de véritable laboratoire où toutes les expériences, tous les "excès", sont permis. Pour peu que cela débouche sur une production véritable en axant les efforts et les activités sur l'essentiel : la lecture et l'écriture.

Pour la réalisation de notre projet, nous aurons d'abord à effectuer une étude quantitative à travers une enquête par questionnaire à l'intention des enseignants de français exerçant au secondaire en vue de comprendre leurs conceptions de la compréhension de l'écrit et de la production écrite et celle de l'usage du texte littéraire et de son enseignement, et à analyser leurs pratiques enseignantes déclarées. Il s'agira d'étudier ce processus et d'interpréter ses résultats dans la seconde partie de cette recherche. Nous procéderons ensuite à une analyse du manuel scolaire du niveau concerné par le projet.

En complément à ce qui précède, dans notre feuille de route, nous aurons également besoin d'un travail purement expérimental, une sorte de scénarisation en classe auprès des élèves. Cette fois-ci, l'attention sera portée aux activités de classe, un moyen efficace pour vérifier la fiabilité de la stratégie que nous voudrions mettre en œuvre avec le groupe expérimental, cependant, celui avec lequel s'effectue le contrôle suit des enseignements classiques, du dispositif actuellement opérationnel.

Ainsi, dans un cheminement spécifique se traduisant par des activités de lecture et d'écriture qui ciblent certains objectifs, nous mettrons en place le déroulement d'une séquence qui s'effectuera dans la durée. Les apprentissages prendraient sens dans une démarche basée sur la continuité certes du même type, des fois du même genre de texte à lire mais avec des enseignements renouvelés pour la stratégie en voie d'application.

L'enjeu de notre travail consiste alors à :

- Montrer que la conception des enseignements en FLE, précisément l'articulation lecture-écriture nécessite le temps suffisant pour atteindre les automatismes, conséquemment, au nombre de supports à étudier par rapport au temps imparti pour chaque séquence.
- Montrer que les apprentissages en lecture comme en écriture prennent sens dans une démarche basée sur la continuité et la réciprocité.
- Stimuler l'imagination, la créativité et la motivation de l'apprenant au moyen de certaines pratiques pour modifier son rapport à la langue et prendre conscience de ses lacunes.
- Amener l'apprenant à prendre en charge son apprentissage pour réguler ses lacunes en l'occurrence en séance d'écriture et de réécriture.
- Vérifier que la manipulation du texte littéraire comme médiateur linguistique et culturel pourrait engendrer le plaisir et la créativité chez l'apprenant du FLE.
- Montrer la rentabilité du choix des supports à lire qui prend en considération l'environnement socioculturel de l'apprenant, et de son vécu sur son apprentissage, et son intégration rapide.

Organisation de la recherche

Afin de donner un corps cohérent à notre recherche, sa conception s'alimente de l'articulation de trois paramètres, le texte support qui sert de modèle littéraire, la compréhension en lecture, et la production écrite comme activité résultante de la lecture.

Par cet usage, notre intention consiste à faire entrer l'apprenant dans le monde socioculturel, en stimulant sa réflexion par rapport à ce qui le rattache culturellement et socialement au texte proposé, et d'autre part, de vérifier l'hypothèse selon laquelle la lecture-compréhension par le littéraire serait un moyen fiable pour renforcer les élèves en difficulté de lire et d'écrire, de modifier leur rapport avec le français langue étrangère, leur conception et leur pratique de l'acte de lire et écrire. Dans ce sens et comme l'a déjà recommandé Mekhnache (2010, p.120) :

L'enseignement de la littérature, ou plus exactement de la communication littéraire, devrait, nous semble-t-il, occuper une grande place, une place légitimement acquise dans les approches communicatives. Cette légitimité vient du fait que nos apprenants, et cela à tous les niveaux et dans tous les paliers des cursus scolaires et même de l'enseignement supérieur, se trouvent dans l'incapacité d'"affronter" un écrit que ce soit pour une simple compréhension, ou pour une éventuelle production.

Pour ce faire, nous avons construit cette étude autour de deux grandes parties : théorique et pratique, réparties sur un total de six (06) chapitres suivis d'une partie conclusive servant à cadrer l'ensemble de la recherche, où nous dresserons le bilan des activités développées.

Une autre partie sera consacrée à la bibliographie, où seront rangées dans un ordre alphabétique toutes les références des documents qui ont servi à notre recherche. Enfin, une partie annexe comportera les documents nécessaires à sa compréhension.

Les trois premiers chapitres qui constituent l'ossature de la première partie traitant le Cadre Conceptuel et Théorique et intitulée « *Vers un Apprentissage articulé des compétences de l'écrit : Compréhension et Production* » représentent le fondement théorique, et porteront principalement sur les concepts fondamentaux.

Dans le chapitre premier intitulé « *Lire et comprendre un texte : Théorie et pratique* », il s'agira de l'écrit en réception c'est-à-dire de la lecture et de la compréhension de l'écrit.

Si nous acceptons que la lecture, « *comme étant supposée posséder tous les ingrédients nécessaires à la production écrite* » (Robert, 2008, p.77), notre second point qui viendra la vérifier sera bien évidemment, l'écriture, un moment qui renseigne, et mesure les apprentissages.

Nous verrons à cet effet l'écrit en production dans le second chapitre auquel nous avons choisi le titre suivant : « *De la construction du sens à la production d'un texte : l'écriture en question* », et montrerons comment la lecture et l'écriture, deux processus d'acquisition et de communication évolueront mutuellement en corrélation favorisant la construction de la compétence lire-écrire chez les apprenants du FLE.

En terme d'objectif, l'apprentissage de la lecture devrait fournir à l'apprenant les capacités nécessaires pour qu'il puisse lire des écrits de différentes formes. (Document d'accompagnement de la 3^{ème} année secondaire, 2006, p.11)

A cet effet, l'élève devrait être mis, tout au long de cet apprentissage, en contact avec la diversité des écrits. Il accroîtrait, parallèlement, sa capacité de comprendre ces textes et d'utiliser l'information recueillie pour accomplir des tâches scolaires ou faire des recherches sur un sujet abordé en classe.

En plus des compétences de l'écrit en réception et en production, nous examinerons dans le troisième chapitre le texte littéraire pris comme support didactique et médiateur culturel permettant l'accès au monde, et à la construction du savoir en FLE. Dans ce volet intitulé « *Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE* », il s'agira de montrer en quoi l'enseignement de la littérature dans une langue étrangère comme c'est le cas du FLE joue le rôle de stimulant pour la réflexion et aide l'apprenant à développer sa capacité d'innover et de créer dans cette langue.

La seconde partie concerne le « cadre pratique » et s'articule également autour de trois (03) chapitres, que nous aborderons successivement.

Dans le premier chapitre intitulé « *Le questionnaire d'enquête : un outil d'observation* », il sera question de l'enquête réalisée auprès des enseignants du secondaire. Elle sera suivie de l'analyse des résultats obtenus. Au deuxième chapitre qui aura pour titre « *Le FLE en 1^{ère} A.S., programme et contenu* », nous verrons la conception du programme dans le manuel de ce même niveau et par la même occasion, nous y vérifierons la place que tient le texte littéraire parmi les supports proposés à étudier.

Quant au troisième et dernier chapitre intitulé « *Scénarios de mise en pratique d'une séquence* », nous y aborderons la démarche expérimentale à travers deux dimensions qui se traitent dans la complémentarité : l'expérimentation proprement dite représentée par les scénarios réalisés avec les deux groupes expérimental et témoin suivie de l'analyse des copies issues des activités réalisées, et discussion des résultats obtenus.

Nous rappelons enfin qu'il a été primordial d'adapter les apprentissages en fonction du contexte des apprenants et de leur culture dans le but de convertir ce potentiel littéraire de langue étrangère en un espace de plaisir pour les deux acteurs de classe.

Première Partie

*Cadre théorique et
conceptuel*

*Vers un apprentissage
articulé des
Compétences de l'écrit :
Compréhension et Production*

Chapitre 1

*Lire et comprendre un texte :
Théorie et pratique*

*« Lire, c'est boire et manger.
L'esprit qui ne lit pas maigrit
comme le corps qui ne mange pas. »
V. Hugo*

Introduction

La lecture nourrit l'esprit comme la souligné Victor Hugo dans la citation ci-dessus. Elle est considérée comme la pierre angulaire dans l'enseignement-apprentissage, et tient une place importante dans toutes les sociétés et leurs systèmes éducatifs. Elle requiert d'après Goigoux et Cèbe (2013, p.8) « *simultanément une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles qui doivent toutes être enseignées et exercées pendant le temps scolaire* », car sa maîtrise permet l'accès à diverses compétences et conséquemment au progrès, au savoir-faire et à l'autonomie. Inversement, des carences en lecture engendrent selon les recherches menées sur l'évaluation de la lecture dans de nombreux pays comme le mentionnent Legros et Marin, (2008, p.48) « *non seulement des apprenants déficitaires et mal équipés en termes d'apprentissage mais des jeunes laissés à l'abandon.* »

De son côté, Bentolila (2016, p.1) souligne que « *c'est sans doute l'apprentissage de la lecture appuyé sur une bonne maîtrise du langage qui conditionne le destin scolaire et le destin social de nos enfants* ». Et bien évidemment, « sans cette maîtrise, il n'y a pas de réelles chances de réussite scolaire et de partage culturel » explique-t-il (2016, p.1).

En effet, c'est grâce à cet acte fréquent que les individus parviennent à échanger entre eux pour répondre à des besoins de la vie courante et les apprenants accèdent aux différents savoirs.

Afin de mettre en exergue l'importance de cette notion de lecture qui est au centre des apprentissages, nous nous pencherons dans ce présent chapitre sur quelques précisions terminologiques et les différentes significations qui lui sont attribuées.

I. La lecture : Théorie et pratique

1.1. L'acte de lire : Quelques définitions

Ayant connu différents sens au fil des ans, la lecture est un concept difficile à définir car il mêle une activité de décodage et d'interprétation intellectuelle en rapport avec le champ cognitif.

Elle est à cet effet une activité qui n'a de sens que si elle réunit les deux compétences en même temps : savoir décoder et pouvoir comprendre selon des relations antérieures.

En contexte scolaire, la lecture en tant qu'activité intellectuelle est l'un des exercices auxquels se confrontent les apprenants dans leurs apprentissages. Elle permet de renforcer et recadrer la concentration, élément fondamental qui génère une meilleure productivité pour atteindre des résultats d'un apprentissage de qualité, voire gagner de l'autonomie.

Une première signification concernant le verbe transitif « lire », nous est livrée par le dictionnaire « Le Robert » (2005, p.249), indiquant qu'il s'agit de « *suivre des yeux en identifiant "des caractères, une écriture". Lire des lettres, des numéros. C'est aussi être capable de lire une écriture* ».

Outre cette définition, « lire », « *c'est déchiffrer, reconnaître et interpréter des informations. Enfin, lire c'est prendre connaissance du contenu de (un) texte par la lecture comme le fait de lire un roman* » (Le Robert, p.249).

Quant à J-P Robert, (2008, p.116), lire en didactique des langues, consiste à « *s'approprier le sens d'un message.* ». Ce qui attribue à l'acte une dimension cognitive qui dépasse le fait de pouvoir déchiffrer grâce non seulement à un savoir mais à un savoir-faire.

Dans ce même contexte et non loin de la considération précédente, le savoir lire selon Mialaret (1966, p.3) « *c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger et d'en apprécier la valeur esthétique* ».

S'il en est ainsi pour ce verbe, voyons quelle réponse nous fournit « Le Robert » (2005) à propos de la lecture ?

Il s'agit de deux actions « une action matérielle : lire, et déchiffrer ce qui est écrit. Action de lire, prendre connaissance du contenu d'un écrit ». (Le Robert, 2005, p. 245)

Il ressort d'après cette lecture que les deux concepts convergent vers les mêmes significations.

Par ailleurs, étant donné l'importance de la lecture, du point de vue scientifique, il est révélé que la faculté de lire et de comprendre ce qui est écrit et demandé dans un texte est une exigence de la réussite. Car pouvoir lire demeure « *un savoir-faire incontournable pour entrer dans les apprentissages et trouver sa place dans la société* » a répliqué Bentolila (2016, p.56).

Pour sa part, J-P Robert, (2008, p.116) explique que cette compétence représente le fait de « *savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé. En d'autres termes, lire, c'est comprendre des textes écrits* ».

Fondée sur le même principe, celle-ci (la lecture) est « *une interaction entre le texte et son lecteur* » précisent Cuq et Gruca (2005, p.166).

Par ailleurs, bien qu'elle ne soit pas innée, cette faculté du « lire » comme nous l'avons évoqué plus haut est un acte fréquent et quotidien qui se développe grâce à l'acquisition.

Morais, (2004, p.56) dans « l'art de lire » considère à ce propos que l'acquisition de la lecture, contrairement à celle du langage, n'est pas spontanée, « *en termes cognitifs, lire, c'est transformer la représentation visuelle d'une séquence de lettres en une représentation de sa prononciation et ou de sa signification éventuelle* ».

Il est également essentiel de rappeler dans ce contexte la déclaration, de Gausseil (2015), dans un article intitulé « Lire pour apprendre, lire pour comprendre » qui soutient que « *la lecture, au-delà du cadre de littératie restreinte, est un véritable outil pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire des connaissances* ».

Cela montre qu'apprendre à lire est d'une grande nécessité, vouloir lire relève de la motivation et pouvoir lire garantit un meilleur cursus scolaire et professionnel contrairement à ceux qui rencontrent des difficultés en ayant mal acquis le processus de lecture.

En effet, pour parvenir à construire le sens du texte, par la lecture et la compréhension,

l'enfant doit avoir acquis la maîtrise, c'est-à-dire l'automatisation des processus impliqués dans le déchiffrage grapho-phonémique. ... Mais il doit aussi être capable d'élaborer une représentation mentale globale de l'ensemble des informations véhiculées par le texte. Or, de nombreux enfants sont incapables de construire cette macrostructure sémantique. (Legros,1998, p.81).

De même, s'appuyant sur la définition de Foley (1984, p.83) concernant la lecture et la compréhension du texte, Cornaire et Germain (1999, p.102) considèrent que « *comprendre un texte c'est être capable d'aller au-delà des formes verbales et non verbales du discours afin d'en repérer les idées sous-jacentes, de les comparer à ses connaissances antérieures* ».

Suite à toutes ces considérations, il convient d'affirmer qu'une lecture efficace, au cœur d'un processus correct devrait remplir certaines conditions, puisque cet enseignement est efficace lorsque les enseignants :

- *Font vivre aux élèves toutes les situations de lecture : lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome ;*
- *Proposent aux élèves des défis à leur mesure ;*
- *S'assurent que les élèves possèdent des connaissances antérieures sur le sujet ou ont vécu des expériences personnelles reliées au sujet ;*
- *Donnent aux élèves des occasions de développer leurs compétences en lecture avec l'aide de l'adulte (p. ex., enseignement explicite des stratégies de lecture), avec leurs pairs (p. ex., pratique de la lecture en dyades pour développer la fluidité) et de façon autonome ;*
- *Présentent aux élèves des textes variés, authentiques et signifiants dont le degré de difficulté leur convient ;*
- *Veillent à ce que les élèves acquièrent, au moyen de stratégies appropriées, le nouveau vocabulaire nécessaire à la compréhension d'un texte. (Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année, Ontario, 2003, pp.1.3-1.4)*

Dans cette même perspective, Arezki (2010, p.102) confirme que « *la lecture est toutefois une activité cognitive complexe qui, si l'on décortique un peu, exige de : reconnaître les mots, construire la signification des phrases et des textes, retenir en mémoire ce qui est déjà lu.* »

Rejoignant les positions avancées en ce sens, Tagliante (2005, p.74) rappelle par rapport à ce mécanisme que « *l'activité de lecture relève d'un processus interactif au cours duquel le lecteur fait en permanence la liaison entre l'information donnée et ses propres connaissances antérieures, qui vont lui permettre de comprendre cette information et d'en inférer les sens* ».

Il devient en conséquence impossible de dissocier la lecture de la compréhension, une notion qui sera discutée juste après et qui donne à l'acte de lire sa véritable signification contemporaine.

De ce fait, à travers ces définitions, nous remarquons que tous les chercheurs s'accordent à qualifier la lecture en tant qu'activité d'une très grande complexité. Car son processus passe par l'identification des mots et nécessite une interaction harmonieuse entre le texte et son lecteur pour établir le sens dans un mécanisme psychosensoriel. C'est ce qui explique sa nouvelle conceptualisation dans l'approche cognitive sur laquelle nous reviendrons après.

1.2. Vers un apprentissage méthodique de la lecture

Comme nous l'avons évoqué plus haut dès 1970, les travaux mettent l'accent sur une nouvelle façon de définir la lecture comme un processus qui ne se résume plus au décodage de signes graphiques mais se manifeste par une construction de sens à partir d'opération physiques et cognitives complexes.

Dans cette vision, Marin et Legros, (2008, p.28), portant une attention particulière à la psycholinguistique cognitive indiquent que « *la lecture correspond tout d'abord à la mise en œuvre des différents processus perceptifs et cognitifs de traitement des lettres qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit.* » Et soulignent de ce fait qu'

elle met en jeu un ensemble complexe de processus mentaux et de compétences dont un certain nombre, qui relèvent de la compréhension, ne sont pas spécifiques à la lecture. Pour lire efficacement et aborder un texte, nous citerons dans ce qui suit les types de lectures les plus utilisées. (Marin & Legros, p.28)

1.2.1. Les types de lecture

La lecture est une habileté indispensable à l'intégration sociale et professionnelle. Son enseignement en FLE devrait conduire l'apprenant à développer ses compétences et enrichir son savoir. Pour lire un texte et en saisir le sens, il existe quatre (4) types de lecture qui orientent l'objectif recherché par celui qui lit.

En effet, dans un article qui s'intitule « S'exercer à la lecture rapide » publié sur le site (<https://tutos.bu.univ-rennes2.fr/c.php>), où on rappelle les quatre (4) types de lecture suivants :

a- La Lecture sélective

Elle vise la recherche d'informations précises, trouver une citation, dégager un nombre d'éléments pour sélectionner des ouvrages pertinents et faire de la recherche documentaire sur le web.

b- La lecture en diagonale

Elle conduit à l'essentiel et à ce qui est important, nouveau, intéressant. Elle est adaptée aux textes courts, aux articles.

c- La lecture de base

Cette lecture sert à dégager les idées principales. Elle peut être utile dans la préparation à un cours, par exemple. La lecture de la table des matières permet de savoir s'il est utile de lire l'ouvrage au complet ou de lire quelques chapitres seulement.

Elle concerne davantage les ouvrages longs. Elle permet de déceler le contenu, de s'orienter, de trouver les passages correspondants aux objectifs de départ de la recherche. Le survol permet de repérer la structure du document, le plan, d'avoir une vue globale du texte, et de rechercher les passages à approfondir.

d- La lecture active

Elle répond au besoin d'analyse du détail, d'étude mais aussi de structuration des connaissances. Elle consiste à analyser le contenu d'un texte, à comprendre et assimiler. Il porte rarement sur la totalité du document, mais sur des passages importants.

1.2.2. Les pratiques de la lecture : une démarche par étapes

Le déroulement de la lecture en classe passe par différentes étapes, et varient en fonction des caractéristiques du texte, comme l'ont mentionné Cuq et Gruca (2005, p.170) distinguent chronologiquement les étapes suivantes : « *la prélecture, l'observation du texte, la lecture silencieuse, après la lecture* ». Chaque étape se spécifie par des caractéristiques qui entrent en jeu pour faciliter la construction du sens. Appuyée sur le classement de Cuq et Gruca (2005, p.170), nous explicitons ci-après les caractéristiques de chacune d'elles.

1. La prélecture : c'est un moment de rafraîchissement de la mémoire ou de remue-méninge qui précède la lecture et prépare l'entrée dans le texte, et ce à travers un questionnement habile, guidé par l'enseignant, ou autre activité en vue de créer un horizon d'attente pour recevoir le texte.

2. L'observation du texte : Pendant cette phase, le lecteur (l'apprenant) se concentre sur les éléments qui accompagnent le texte ou le paratexte en vue de prédire le sens par la formulation des hypothèses. L'apprenant passe d'une traduction d'un code visuel à la construction d'une idée. C'est un travail intellectuel.

3. La lecture silencieuse : comme son nom l'indique, c'est une lecture non oralisée guidée par une ou plusieurs consignes qui ont pour objectif de vérifier le suivi du lecteur et aussi pour construire le sens du texte.

4. Après la lecture : C'est un moment qui se manifeste par des activités qui contribuent à l'élargissement du savoir acquis auquel viendront se greffer les nouvelles connaissances. (Cuq & Gruca, 2005, p.170)

II. La didactique de la lecture à travers les méthodologies

Pour comprendre, les modèles actuels de la lecture, il est question pour notre travail, d'établir un regard rétrospectif et chronologique sur les principaux courants de pensées qui ont marqué la didactique de la lecture.

Parmi les approches ou les courants de pensée qui ont influencé la didactique des langues, Cornaire et Germain (1999, p.08) ne retiennent que les plus marquants. Plus précisément, il s'agit de l'approche traditionnelle, l'approche structuro-behavioriste, l'approche structuro-globale audio-visuelle, l'approche cognitive et l'approche communicative que nous verrons ci-après.

2.1. La méthodologie traditionnelle

Parmi les méthodes qui ont été proposées à l'enseignement des langues figure la méthodologie traditionnelle, s'appuyant sur une langue normée issue de la littérature qui représente le domaine le plus privilégié et la source de base dans l'apprentissage des langues. Raison pour laquelle, la grammaire issue des textes des auteurs faisait le bon usage de la langue, et le recours à la traduction était d'usage.

Cornaire et Germain, (1999, p.08) ont fait remarquer que la lecture et l'écriture ont connu un essor considérable avec cette approche qui a donné beaucoup d'importance à l'écrit et notamment à la littérature prise comme modèle à l'apprentissage de la langue.

Le recours à la traduction était le moyen favori dans cette approche pour garantir les correspondances entre la langue mère et celle que l'on veut faire acquérir à l'apprenant.

Le transfert des savoirs se faisait par l'établissement des listes de vocabulaire que l'apprenant devait apprendre pour enrichir son stock lexical et par la grammaire des textes des grands auteurs. Cette pratique a permis d'assurer le passage de l'acquisition des savoirs au savoir-faire.

2.2. L'approche structuro-béavioriste, ou audio-orale

Cette rénovation méthodologique s'est inspirée de la méthode que l'armée des États-Unis a mise sur pied vers 1945 pour donner une formation rapide et efficace en langues étrangères à son personnel. L'apprentissage de la langue orale était préconisé avec ce courant méthodologique, l'écrit et la lecture viennent après la maîtrise de l'oral. La lecture est conçue comme un exercice systématique qui vise à renforcer l'oral, sans l'objectif de préparer l'étudiant à lire le sens du message.

2.3. L'approche structuro-globale audio-visuelle

Dans l'approche structuro-globale audio-visuelle, ou méthode S.G.A.V, la centration sur l'oral est maintenue au premier plan car la langue est considérée comme l'outil privilégié de la communication. Par conséquent, les enregistrements constituent les outils de base pour développer l'écoute, la répétition et la mémorisation. L'écrit est ainsi relégué au second plan. Certes, la lecture y est pratiquée à voix haute.

2.4. L'approche cognitive

Le cognitivisme, comme mouvement contemporain s'appuie sur l'étude du cerveau de l'espèce humaine en tant que siège où s'effectuent toutes les fonctions intellectuelles. Chez les cognitivistes, la compréhension est valorisée car le fait

d'enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes ; au contraire, une langue est maintenant perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle. Dans les modèles cognitifs, on accorde une grande importance à l'individu, qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage, ont expliqué Cornaire et Raymond, (1999, p.17).

De plus, en intégrant cette approche, les cognitivistes tiennent beaucoup d'importance au savoir antérieur qui aide l'apprenant et le rattacher avec les contenus étudiés en classe. Dans cette perspective et afin de valoriser sa rentabilité, Cuq et Gruca, (2005, p.167) affirment que

le renouvellement méthodologique fructueux a vu le jour avec l'apport de l'approche cognitive qui a redressé l'enseignement de la lecture en classe de langue en mettant en valeur l'importance des connaissances antérieures de l'apprenant et sa perception du monde dans sa quête du sens.

Cette nouvelle conception de l'apprentissage par l'approche cognitive se caractérise selon Tardif (1992, p. 34), cité par Ameur (2017, p. 84) par cinq principes essentiels :

- *L'apprentissage est un processus actif et constructif.*
- *L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures.*
- *L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances.*
- *L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives, métacognitives que les connaissances théoriques.*
- *L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles.*

Au vu des nouvelles considérations qui tiennent compte des aptitudes cognitives et personnelles, et auxquelles se sont joint la plupart des chercheurs, l'apprentissage du FLE

ne passe plus seulement par la connaissance de la grammaire et du lexique comme il se faisait avec l'approche traditionnelle, mais aussi par sa dimension socioculturelle que véhicule le texte littéraire.

Dans cette vision, Marin et Legros, (2008, p.28), portent une attention particulière à la psycholinguistique cognitive en indiquant que « *la lecture correspond tout d'abord à la mise en œuvre des différents processus perceptifs et cognitifs de traitement des lettres qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit* ».

Et, stipulent (p.28) de ce fait, qu'elle

met en jeu un ensemble complexe de processus mentaux et de compétences dont un certain nombre, qui relèvent de la compréhension, ne sont pas spécifiques à la lecture. Pour lire efficacement et aborder un texte, nous citerons dans ce qui suit les types de lectures les plus utilisées.

Le mécanisme psycholinguistique mis en œuvre pendant l'acte de lecture repose selon. Gaussel (2015, p.02), sur un double processus :

La reconnaissance des mots et la compréhension des phrases. La reconnaissance des mots est un processus cognitif qui fait correspondre des graphèmes à des phonèmes alors que la compréhension est un processus qui permet de donner du sens aux phrases écrites

Il en résulte alors, que cette aptitude à identifier des mots et pouvoir leur attribuer un sens est un résultat essentiel des « *représentations des connaissances et des croyances de l'individu. Ces représentations servent en effet de base de données et de référence aux activités langagières. Elles sont construites par l'individu à l'aide d'invariants cognitifs c'est-à-dire d'outils conceptuels d'analyse du monde* » ont souligné Marin et Legros (2008, P.10).

2.5. L'approche communicative

A partir des années 1980, l'enseignement de la lecture en classe de français langue étrangère a connu un nouvel essor avec l'adoption de nouvelles démarches qui facilitent le mieux possible la lecture en classe de langue étrangère.

Ce mouvement de réhabilitation ouvre la voie vers l'approche communicative qui s'est montrée avantageuse par rapport à ses précédentes. Comme son nom l'indique, elle a pour objectif primordial, d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Elle a été servie par certains courants : la linguistique énonciative, la pragmatique, l'analyse du discours.

Elle repose sur la centration sur l'apprenant pour gagner de l'autonomie dans son apprentissage, la dimension sociale de la langue. C'est en s'appuyant sur cette approche, que

« *le cognitivisme s'est creusé une place en remplacement du béhaviorisme* » ont souligné Cuq et Gruca (2005, p.267).

Cependant, comme toutes celles qui l'ont précédée, elle n'a pas échappé aux lacunes notamment la négligence de l'écrit et l'absence de la grammaire qui étaient au cœur d'une prise charge au cours des années 1990.

2.6. La perspective actionnelle

Parue à la fin des années 90, et dans la continuité avec sa précédente, l'approche communicative, cette nouvelle perspective dite actionnelle se caractérise par le fait qu'elle considère l'apprenant comme acteur social qui peut agir sur son environnement.

Le CECR (2001, p.15) précise que cette dernière « *considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* ».

Son objectif consiste à amener l'apprenant à agir, à montrer ses capacités dans la mise en pratique de la langue. Autrement dit en quoi une langue étrangère pourrait servir son usager en contexte de classe et dans la société.

III. Les enjeux de la lecture

3.1. Lire selon un projet

Toutes les recherches qui ont été réalisées affirment que la lecture est le moyen prépondérant en faveur de l'appropriation de l'acte scriptural chez l'apprenant. En effet, ceux qui savent lire avancent mieux dans toutes les disciplines par rapport aux autres qui en éprouvent des difficultés.

Par ailleurs, « *la lecture est ainsi considérée comme un enjeu de taille (...) et l'une des conditions de réussite des élèves passe par leur maîtrise de la lecture* ». (Jeanneret, 2010, pp. 133-143)

Compte tenu de son importance comme central dans tous les apprentissages, Giasson, (1995, p.6) de son côté rappelle que dans notre société,

la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour "être", tout simplement.

En revanche, l'objectif de la lecture ne vise pas seulement à apprendre aux élèves d'identifier des mots et à les oraliser, mais plutôt les amener à les comprendre pour établir des significations puisqu'il est apparu que la lecture qui se limite à la reconnaissance et au décodage restait d'un impact très limité.

De ce fait, la recherche de nouvelles procédures de résolution s'est appuyée sur l'idée principale qui domine le paysage actuel avec les sciences cognitives entrées en pratique pédagogique. Elle consiste à distinguer lecture et compréhension pour pouvoir développer des facultés intellectuelles en entraînant la mémoire à établir des liens entre le texte et le savoir stocké en mémoire autrement dit s'appuyer sur ce qui est déjà connu.

Ainsi, en fonction des nouvelles approches, savoir passer par la compréhension, est une condition sine qua non à l'accès au sens que nous expliciterons plus bas. Dès lors, fondé, sur ce postulat d'interaction, Garcia-Debanc, et al. (1996, p.64) soutiennent que

savoir lire, c'est être donc capable de construire la signification des écrits des divers types présents dans les pratiques sociales, culturelles de la communication de manière à pouvoir les utiliser de manière "fonctionnelle", adaptée, efficace en fonction du projet d'activité qui a initié la lecture d'écrits donnés.

Etant de caractère cognitif, dans ce processus d'interaction, le lecteur doit témoigner de son aptitude à pouvoir exploiter ses différents savoirs de la manière la plus cohérente possible. Ce qui l'amène à investir dans ses savoirs et savoir-faire. Dans ce sens,

cette construction requiert la capacité de mobiliser à la fois son expérience, ses connaissances du monde des écrits et du monde en général, et ses savoirs sur les fonctionnements de l'écrit (dont « le code », en relation avec des opérations de prélèvements et de traitement d'indices sémiotiques, textuels et linguistiques de signification très divers portant sur un écrit donné. (Garcia-Debanc, et al., 1996, p.64)

Par ailleurs, cette mobilisation intellectuelle que nous avons signalée plus haut se répercute inévitablement sur la compétence d'écriture considérée également comme talent cognitif.

En conséquence, la lecture est présentée comme un élément central dans l'ascension intellectuelle. Elle est selon Ghodbane, (2002, p.220), « *une acquisition décisive sans laquelle il ne peut y avoir de formation intellectuelle possible : acquisition des techniques d'expression orale et écrite des temps modernes* ».

Dans cette même vision, on procure à la lecture, l'enjeu de

pouvoir amener l'élève à développer l'habileté à lire diverses formes de messages écrits (textes courants, contes, romans, poésie, bande dessinée, fables, légendes, pièces de théâtre, etc.). A Cet effet, l'élève doit être mis, tout au long de cet apprentissage, en contact avec la diversité des écrits accroîtra, parallèlement, sa capacité de comprendre ces textes et d'utiliser l'information recueillie pour accomplir des tâches scolaires ou faire des recherches sur un sujet abordé en classe. (Document d'accompagnement 3^{ème} A.S, 2006, p.6)

Également, un apprenant soumis à ce genre d'apprentissage qui se réalise dans une approche cognitive devrait être en mesure de pouvoir identifier le type et le genre du texte qu'on lui propose.

Ainsi, cette interaction cruciale entre ces dimensions fait de la lecture comme « *talent cognitif* » (Ferrand & Ayora, 2015, p.09) une clé de réussite qui aide à surmonter des difficultés en français comme dans les autres disciplines grâce aux informations qu'elle procure.

À cet égard, Cuq et Gruca (2002, p.164) précisent qu'« *aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture défini par des objectifs qui consistent à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active* ».

3.2. Les fonctions de la lecture

La lecture joue un rôle fondamental dans le développement des compétences intellectuelles, raison pour laquelle, elle occupe une place de choix dans les apprentissages quotidiens. Au-delà de cette représentation au savoir, la lecture ouvre bien des perspectives pour stimuler notre cerveau et garder un esprit vif et agile en faisant travailler la mémoire. Elle aide à restructurer la pensée pour mieux communiquer avec autrui.

Comme nous venons de l'indiquer, la lecture en tant que compétence, présente un intérêt capital, ses objectifs varient selon, le projet de lecture envisagé par chaque lecteur.

Nous pouvons de ce fait attribuer certaines fonctions à l'acte de lire :

- Lire pour comprendre ce qu'on lit ;
- Lire pour apprendre à mieux écrire et mieux savoir-être ;
- Lire pour comprendre le monde qui entoure l'être humain autrement dit pour se cultiver ;
- Lire pour développer une richesse culturelle et diminuer les conflits en respectant autrui ;
- Lire consolider l'identité nationale et l'estime de soi.

Et, non loin de ces perspectives, Dufays, et al. (2005, p.135), considèrent la lecture comme un acte nécessairement pour « *s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir, etc.* ».

3.3. La lecture et le plaisir

Lire pour le plaisir est un objectif recherché pour faire de cette activité un exercice de motivation. En contexte de classe c'est-à-dire dans des situations pédagogiques comme ailleurs, pouvoir amener le lecteur à savourer le texte pour arriver à en expliciter le sens est une preuve de savoir-faire.

Selon Poslaniec, (2001, p.11), l'acte de lire est lié aujourd'hui à une approche pédagogique destinée à donner du goût à lire aux jeunes apprenants. Elle explique que le passage à la lecture-plaisir est justifié comme un dialogue entre l'imaginaire et le texte « *lire devient une sorte de passion, on dévore, on ne parvient pas à sortir du livre avant de l'avoir terminé, on a l'impression...qu'un courant invisible nous entraîne* ».

En effet, il devient une façon pour découvrir d'autres univers que celles de la réalité et une manière de développer l'imaginaire. Dans ce sens, Poslaniec, (2001, p.12) précise que lorsqu'

on parle de lecture-plaisir, c'est tout cela qu'on évoque, le plaisir n'étant que la façon de ressentir, d'exprimer le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de réalité durant le temps de la lecture que la lecture elle-même.

Aujourd'hui, dans l'approche pédagogique par les compétences, l'acte de lire est destiné à donner le goût de lire aux apprenants de les motiver et de les éveiller au monde à travers toutes formes de textes.

IV. La compétence de compréhension de l'écrit

A l'écrit, comme à l'oral, comprendre en langue étrangère nécessite du lecteur comme de l'auditeur la mise en œuvre de processus cognitifs pour établir les correspondances nécessaires à la communication. Autrement dit des représentations mentales cohérentes. Or cela s'avère complexe lorsque l'un des paramètres exigés dans ce transfert fait défaut.

En effet, Korkut et Onursal, (2009, p.05) dans une définition qu'ils attribuent à la compréhension de l'écrit, la caractérisent comme

un acte solitaire par rapport à la compréhension orale lors d'une communication en face à face. Pour comprendre un texte, l'accès au sens exige une capacité d'interprétation et d'analyse à laquelle contribuent le cotexte, le contexte et les situations propres à la production de chaque texte.

4.1. La compréhension et l'écrit : des concepts à définir

4.1.1. Qu'est-ce que l'écrit ?

L'écrit comme moyen de communication fondamental représente dans notre recherche un concept clé qui doit être explicité pour promouvoir ses enjeux et ses usages principalement dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères et d'autres usages qui lui sont liés.

Compte tenu de la place qu'il occupe dans l'enseignement des langues, l'écrit est un atout pour réussir les différentes étapes d'un cursus d'enseignement-apprentissage. Plusieurs définitions témoignent de sa fonction indiscutable, parmi lesquelles, celle citée dans le dictionnaire de Cuq, (2005, p.78) dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, où il a mentionné que « *l'écrit est une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ».

A son tour, J-P Robert (2008), p.76) indique qu'« *en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie graphie, etc* ».

Il ajoute (p.76) que « *l'écrit est le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions* ».

En effet, pour pouvoir communiquer efficacement ses pensées, il est question de savoir les rédiger convenablement de façon claire, lisible et attractive en veillant à ce qu'ils soient compréhensibles par ses différents interlocuteurs.

Il est donc essentiel de maîtriser la communication écrite en soignant notamment la syntaxe, le vocabulaire et la grammaire dans chaque écrit. Au-delà de cette perspective intellectuelle, l'écrit joue un rôle fondamental dans la vie sociale.

Delamotte, et al. (2000,p.1), le considèrent comme « *un vaste territoire à conquérir, à la fois expression personnelle, accès à autrui et relation à autrui, outil réflexion et de travail intellectuel. Il possède donc des dimensions individuelles, sociales et cognitives* ».

4.1.2. L'écriture

L'écriture est un concept d'usage très courant, elle constitue Selon Siouffi, et Raemdonck, (1999, p.140), « *un champ d'investigation important de la linguistique et désigne tout système visuel permettant de représenter le langage articulé : écriture manuscrite, imprimerie, traitement informatique. ...* ».

De plus, Par ce terme d'écriture, Dubois et al. (2002, p.165) entendent qu'il s'agit d'« *une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré* ». Cette signification exprimée dans le champ de la littérature devient un trait caractéristique, pour Barthes cité par Mounin, (2006, p.120),

l'écriture est une réalité formelle de l'œuvre littéraire, se situant entre la langue et le style, et qui trahit l'idéologie d'un écrivain, d'un genre, d'une époque. L'emploi du passé simple, dans le roman français du XIX siècle, caractériserait ainsi une écriture bourgeoise.

Culturellement, « *pour qu'il y ait écriture, il faut qu'un ensemble de signes possède un sens établi à l'avance par une communauté pour son usage. Il faut aussi que ses signes permettent d'enregistrer et de reproduire la parole* ». (Siouffi & Raemdonck, 1999, p.141)

4.1.3. Qu'est-ce-que la compréhension ?

Cuq (2003, p.49) définit le concept de compréhension comme étant « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* ».

De leur côté, Galisson, et Coste (1976, p.312), la définissent comme « *une opération mentale, résultant du décodage d'un message qui permet à un lecteur ou un auditeur de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores, c'est une opération de réception des messages* ».

Il est clair que la compréhension exige une réflexion mentale nourrie de la possession de différents savoirs nécessaires à l'aboutissement du sens du texte qui passe par un processus complexe.

Dans ce même contexte, Dubois, (1976), cité par Vinger, (1979. p.37), souligne que le phénomène de la compréhension représente « *l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données entièrement acquises et stockés en mémoire à long terme* ».

Ainsi, Cèbe et Goigoux (2013, p.27) considèrent à leur tour que la compréhension « *n'est pas seulement la somme du déchiffrement de tous les mots, or elle repose sur un processus actif dans lequel l'élève doit se sentir engagé et responsable* ». C'est pourquoi ils préconisent d'apprendre aux élèves à réguler leur activité de lecture, de la contrôler et de l'évaluer.

En effet, selon eux :

Une simple identification des mots écrits ne suffit pas à garantir sa bonne compréhension car le lecteur doit être capable de réaliser deux grands types de traitements cognitifs :

1° des traitements locaux qui lui permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode ;

2° des traitements globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. (Cèbe & Goigoux, p.27)

De ce fait, pour une meilleure compréhension, il est indispensable de :

- *Privilégier les tâches qui incitent les élèves à ce traitement actif ;*

- *Inciter à construire une représentation mentale ;*
- *apprendre à construire pas à pas cette représentation ;*
- *privilégier les tâches de reformulation qui permettent aux élèves de mieux comprendre que « lire c'est toujours un peu traduire », c'est-à-dire être capable d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots ;*
- *inciter les élèves à raconter plusieurs épisodes pour les obliger à exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements) entre eux ;*
- *travailler sur des récits complets, mais pas trop longs, découpés en épisodes facilement mémorisables et propices à de multiples reformulations et relectures.*
(Cèbe & Goigoux, p.27)

Comme il a été évoqué plus haut « comprendre » que ce soit par le support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considéré, car dans tous les cas, il s'agit d'après Cuq et Gruca (2005) de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction (s) communicative(s).

4.2. Quelle signification pour la compréhension de l'écrit ?

La compréhension de l'écrit est une compétence disciplinaire qui exige des mécanismes permettant au lecteur d'accéder au sens du texte.

Cette opération mentale complexe permet à l'apprenant d'interroger un écrit pour dégager son sens par la mise en œuvre du savoir antérieur qui servira d'appui à la compréhension de ce texte.

Dans ce sens, Marin et Legros, (2008, p.62), attribuent à la compréhension du texte une double signification, celle-ci « *peut se concevoir à la fois comme une activité mentale de construction de la signification du texte et comme le produit de cette activité, c'est-à-dire la signification* ». Et par voie de conséquence, ils précisent que

la signification n'est pas contenue dans le texte, mais se trouve dans la tête du lecteur. Elle résulte en effet, d'une interaction entre un texte et son contenu et les structures de connaissances / croyances activées ou élaborées par un individu lecteur au cours de la lecture.

Le travail mental qui se manifeste lors de la lecture et de l'écriture est mis en œuvre grâce à ce savoir préalable que possède le lecteur, et de ses représentations du monde.

Cependant, « ces représentations et connaissances issues du vécu ont besoin d'être travaillées pour les rendre compréhensibles, transmissibles et directement manipulables » ajoutent-ils. (Marin & Legros, p.11)

Outre ces significations, dans un article intitulé « *Les compétences en compréhension de l'écrit des élèves romands de 9e année* », Soussi et Nideger (2002, pp.23-27), s'appuient sur une définition retenue par l'OCDE (2000, p.20), qui souligne que la compréhension de l'écrit est « *la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et de jouer un rôle actif dans la société* ».

4.3. Les objectifs généraux visés par la compréhension de l'écrit

Nous l'avons déjà vu, l'apprentissage de la lecture doit participer à l'épanouissement des compétences communicatives et remplir certains besoins de l'apprenant.

Dans le contexte de la classe, à travers l'approche du texte, les objectifs à atteindre sont de différents ordres comme, il est souligné ci-après dans l'ouvrage de formation destiné aux enseignants de la langue Française, réalisé et coordonné par Benbrahim, et Bentifour (s.d., pp. 74-84) :

a- Objectifs d'ordre linguistiques

Les textes exploités en classe permettent d'acquérir la langue. Une matière première au service de l'enrichissement du bagage linguistique de nos apprenants que ce soit sur le plan lexical que syntaxique.

b- Objectifs d'ordre formatifs

Il s'agit ici de l'acquisition de connaissances procédurales, qui vont permettre à l'élève de développer des savoir-faire, et de l'acquisition de comportements, c'est-à-dire de savoir-être selon quatre niveaux comme le mentionnent, toujours Benbrahim et al. (s.d., pp. 74-84) dans le même support.

b.1 Le niveau méthodologique

Il s'agit ici d'inculquer aux élèves des techniques, des procédés, des savoir-faire. Le texte servira donc de modèle pour apprendre à :

- organiser un discours ;
- structurer un énoncé ;
- argumenter ;
- exposer ;
- raconter ;
- décrire etc.

b.2 le niveau intellectuel

L'objectif ici est de développer chez les élèves la pratique d'opérations mentales telles que définies par exemple par BLOOM dans sa taxonomie des objectifs cognitifs :

- identifier ;
- comprendre ;
- appliquer ;
- analyser ;
- synthétiser ;
- évaluer.

b.3 Le niveau moral

Le rôle de l'enseignant étant aussi d'éduquer l'enfant auquel il a affaire, il doit lui proposer des textes qui exaltent les vertus, les qualités morales, les bons et les beaux sentiments.

b.4 Le niveau esthétique

La fréquentation des textes doit aussi former le goût esthétique de l'élève, c'est-à-dire lui apprendre à trouver du plaisir dans la lecture à travers des textes bien écrits et qui présentent du goût ».

c- Objectifs d'ordre Culturels

A ce niveau, il est conseillé de prendre soin du côté culturel que véhicule la langue, en établissant les rapports entre la langue et sa culture pour donner l'occasion aux apprenants de prendre conscience des faits de culture véhiculés. *En effet, un texte n'est pas seulement constitué de structures syntaxiques et lexicales, il véhicule aussi une vision du monde. (Benbrahim et al.,s.d., pp. 74-84)*

V. La compréhension écrite, un concept en mutation : Les éléments interactifs dans une situation de lecture

Traditionnellement, la conception de la compréhension négligeait le rôle du lecteur dans la construction du sens. Actuellement, et grâce au progrès scientifique notamment les sciences cognitives, cette conception a changé pour considérer que la compréhension d'un texte est dépendante de son lecteur, celui qui le lit.

Dans cette perspective, Giasson (2005, p.125) abordant l'importance de la mobilisation des connaissances du lecteur et de son ressenti précise qu'

autrefois, on pensait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le "pêcher", or aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture.

En effet, l'actuelle vision de la compréhension en lecture affirme que la signification est un fruit intellectuel et se construit en conjuguant simultanément ces principaux paramètres : le texte, les connaissances antérieures en possession du lecteur et le contexte lectoral auquel il appartient, contrairement à ce qu'on pensait autrefois.

Le lecteur, élément fondamental va au-delà de ce qui a été écrit par l'auteur en ajoutant au texte ses réflexions personnelles. La compréhension dépend donc du texte mais aussi de l'intention de lecture et des connaissances du lecteur. En effet, il s'agit d'un exercice mental qui mène par une opération de décodage et de mobilisation des prés-requis à la signification du texte lu et par rapport à un contexte situationnel précis.

Pour rappel, Cèbe et Goigoux (2013, p. 08), affirment que

toutes les recherches conduites en sciences cognitives montrent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension. Lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens.

Par ailleurs, dans le cadre des recherches théoriques contemporaines, Irwin (1986) montre qu'il existe trois grandes variables intervenant dans l'acte de lecture : le lecteur, le texte et le contexte qui interagissent entre elles. Pour sa part, Giasson (2005), (2011) et (2013), dans le but de montrer cet aspect interactif qui donne beaucoup d'importance au lecteur et à ses connaissances, suggère à la base de ces prédécesseurs, un modèle interactif contemporain pour la compréhension en lecture présenté dans la figure N°1 page39 Et propose en ce sens que

le modèle interactif conçoit la lecture comme le résultat d'une intervention dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte. Ce que le lecteur comprend est influencé par son propre développement, par les textes qu'il lit et par le contexte dans lequel s'effectue la lecture. (Giasson, 2013, p. 14)

Pour expliciter ce processus d'interaction, Giasson (2013) propose le modèle de la figure N°1, page 41.

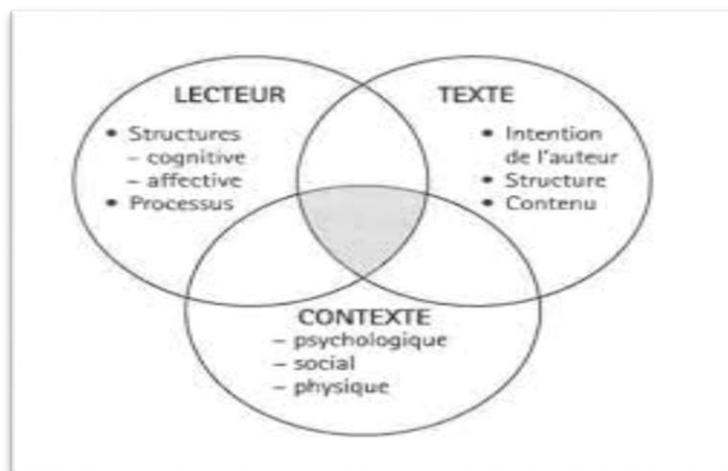


Figure 1 : Modèle interactif de la compréhension en lecture (Giasson, 2013, p.14)

5.1. Regards portés sur le lecteur

Dans cette nouvelle conception le lecteur devient une composante incontournable dans l'acquisition d'une autonomie en lecture en langue étrangère. C'est grâce à son intervention que l'œuvre prend sens.

Conscient de son importance, Maingueneau, (2013, p.16) attribue au lecteur, le statut d'interprète, et en tant que destinataire, il « *va devoir chercher une interprétation vraisemblable en s'appuyant à la fois sur le contexte et le sens que possède mais dans la langue* », c'est-à-dire qu'il doit disposer du même code que le locuteur (l'auteur).

De même, Jouve (2015, p.43), a souligné que « *la lecture, en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur* ».

Ainsi, pour dégager une signification du texte qu'il lit, le lecteur doit montrer un intérêt à sa lecture, il doit aussi posséder des connaissances sur ce que traite le texte et de la langue avec laquelle il est écrit. Et pour ce faire il doit mettre en œuvre simultanément des habiletés de lecture que nous aborderons après en tant que processus et des savoirs qui constituent la structure. Ce qui fait de lui un lecteur passif dans l'actuel modèle.

5.1.1. Les composantes de la variable lecteur

L'approche du texte dépend en grande partie de son lecteur qui représente comme nous venons de le voir une composante fondamentale du processus interactif. Giasson (2011, p.9) décompose cette variable en en deux catégories : les structures et les processus

(Figure N° 2).

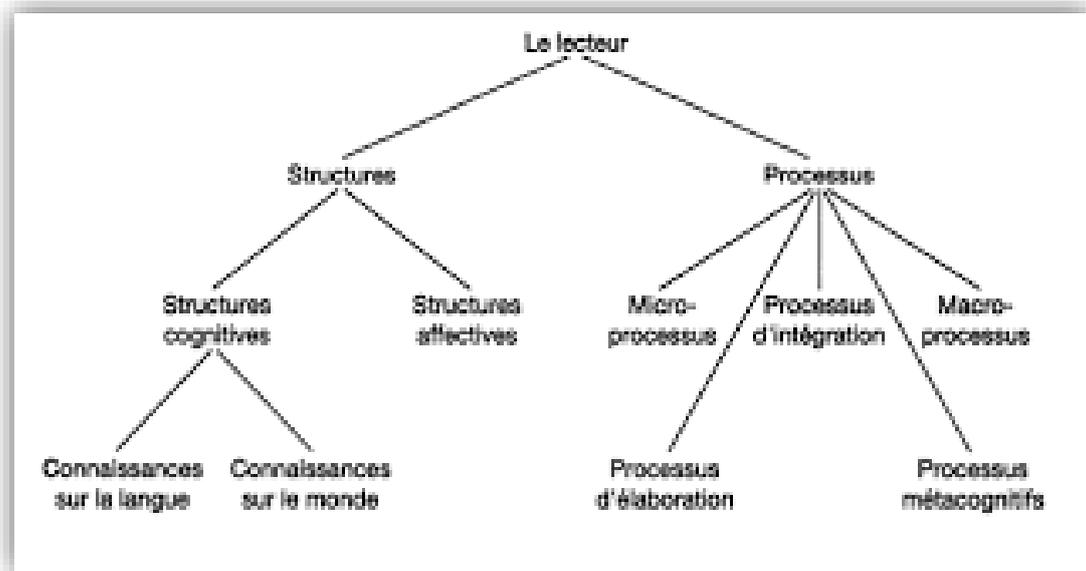


Figure 2 : Modèle interactif de la variable Lecteur (Giasson,2011, p.9)

5.1.1.1. Les structures du lecteur

Le schéma emprunté à Giasson, (2011, p.9) montre deux sortes de structures :

- Des structures cognitives en relation avec les connaissances linguistiques et celles avec le rapport au monde, les expériences antérieures, qui interagissent et participent à la compréhension du texte.
- Des structures affectives.

Toutes ces composantes montrent à quel point, il est important que le lecteur ait « *des structures cognitives riches et d'autres psychologiques pour qu'il puisse aborder un écrit et le comprendre* ». (Giasson, 2016, citée par Ameur, 2017, p.52)

5.1.1.2. Les habiletés de lecture (Les Processus)

Les processus mis en œuvre pendant l'acte de compréhension se réalisent selon Giasson (2011, p.16) grâce à l'interaction des cinq habiletés décrites ci-dessous :

Les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

Chaque habileté comme le montre la figure N° 3 est formée de composantes spécifiques au processus concerné.

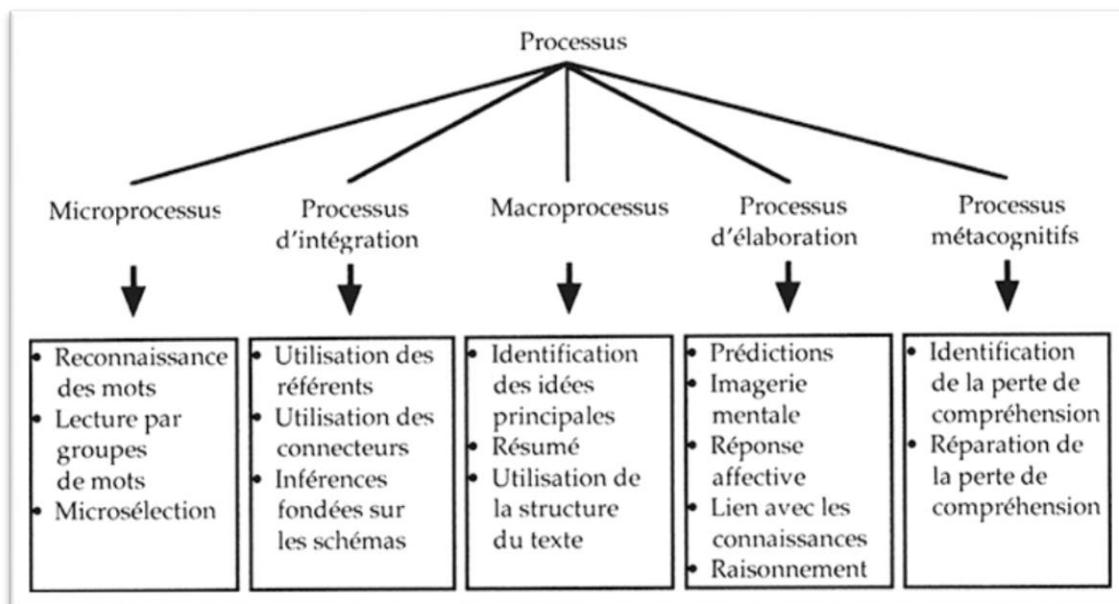


Figure 3 : Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 2011, p. 16)

5.2. Le texte comme objet matériel

Dans le chapitre qui sera consacré au texte littéraire, nous exposerons le concept texte brièvement abordé ici.

Le texte, cette notion, désigne « l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication ». (Cuq, 2003, p.236).

Aussi, dans le même ordre d'idées, Garcia Debanc et al.(1996, p.8) soulignent que « le texte n'est pas une accumulation de phrases mais une unité complexe (...) dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structures et micro-structures) ».

Pour comprendre, le lecteur a besoin de représentations du texte, il doit s'interroger sur sa typologie et bien évidemment chercher à connaître l'intention de son auteur.

A cet effet, Waelti (2011, p.1) dans son mémoire professionnel étudiant une approche de l'analyse de texte centrée sur le sujet lecteur évoque une précision sur le texte en disant qu'il

n'est plus défini comme un objet neutre et scientifique duquel il faut se distancier ; on tend au contraire à réhabiliter son essence artistique, c'est pourquoi de plus en plus d'enseignants sollicitent leurs élèves à vivre la lecture comme une expérience esthétique.

En effet, Goigoux et Cèbe, (2013, p.27), indiquent que

la compréhension d'un récit découle de la construction d'une représentation mentale de l'histoire racontée. Elle repose sur un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes : les élèves doivent apprendre à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée.

5.3. Le contexte

Selon Maingueneau, (2013, p.14) « le contexte d'un énoncé, c'est d'abord l'environnement physique, le moment et le lieu où il est produit ».

Soutenant, l'apport du contexte dans l'appropriation du sens, cette dernière ajoute que « l'idée même d'un énoncé possédant un sens fixe hors contexte devient indéfendable. Sans toute fois nier le rôle des unités lexicales dans la construction du sens, mais hors contexte on ne peut pas parler véritablement du sens d'un énoncé ». (Maingueneau, 2013, p.8)

Comme nous l'avons signalé, l'actuelle vision se penche vers une réflexion contemporaine qui fait l'unanimité des chercheurs et a évolué en prenant ses distances à l'égard de l'interprétation classique séquentielle, le sens n'est plus hiérarchisé.

Comprendre un énoncé selon Maingueneau (2013, p.7) dans son ouvrage « Analyser des textes de communication » : « n'est pas seulement se reporter à une grammaire et à un dictionnaire, c'est mobiliser des savoirs très divers, faire des hypothèses, raisonner en construisant un contexte qui n'est pas une donnée préétablie et stable ».

Maingueneau (2013, p.15) a mobilisé trois types d'informations nécessaires à l'interprétation :

- *L'environnement physique de l'énonciation, appelé aussi contexte situationnel ;*
- *Le cotexte qui sollicite la mémoire de l'interprète en mettant en relation les unités entre elles dans le même texte ;*
- *Le rôle joué par la mémoire est encore plus évident pour la troisième source d'information, la connaissance du monde, les savoirs partagés antérieurs à l'énonciation.*

5.4. Les modèles décrivant l'accès au sens

De point de vue cognitif, la découverte du sens (la compréhension) peut être décrite selon deux processus différents, l'un à partir d'une segmentation des formes, le modèle sémasiologique et l'autre prévisionnel onomasiologique recourant aux hypothèses. Cuq, (2003, p.154), nous décrit les deux modèles suivants :

5.4.1. Le modèle sémasiologique

Ce modèle est appelé aussi bas-haut, du texte vers le lecteur. Il s'agit de développer la compétence de compréhension au moyen d'une construction progressive du sens grâce au repérage des unités significatives en allant des plus petites aux plus grandes (morphologie, lexique, syntaxe, phrase).

5.4.2. Le modèle onomasiologique

« Inversement au premier, celui-ci est dit haut-bas. Ici la construction du sens se fait par confrontation progressive des hypothèses que le lecteur se fait du texte qu'il vérifie par des indices contenus dans ce qu'il lit ». (Cuq, 2003, pp 50-154)

Ces deux modèles sont les plus utilisés par les chercheurs, c'est le processus haut-bas qui fonctionne le plus, le lecteur recourt à l'inverse lorsque le premier est inopérant.

5.5. Le cognitivisme et les mécanismes de la lecture

Avec cette approche, l'écrit a retrouvé la place qui lui revient en compréhension comme en production. L'apprenant pour pouvoir répondre à la tâche mobilise différents savoirs et connaissances grâce à un effort mental, des opérations de va et vient en rapport avec l'exercice linguistiquement, culturellement et socialement.

Déoulant des recherches menées en didactique de l'écrit et bénéficiant des apports de l'approche cognitive, qui a notamment mis en valeur l'importance des connaissances préalables de l'apprenant et sa perception du monde dans sa quête du sens, une démarche particulièrement opératoire a été mise en place en didactique du FLE : il s'agit de la lecture globale qui vise à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle : perception globale des mots et des phrases , construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extra-linguistique, intentions de lecture, etc.

En effet, Cuq, (2003, p.44) en abordant le processus cognitif rappelle que sa mise en œuvre *« est fondée sur l'élaboration de représentations mentales transitoires qui permettent la conservation de l'information reçue et ses utilisations ultérieures pour l'action ».*

En lecture par exemple, les travaux mettent l'accent sur une nouvelle façon de la définir comme un processus qui ne se résume plus au décodage de signes graphiques mais se manifeste par une construction de sens à partir d'opération physiques et cognitives complexes.

Dans cette vision, Marin et Legros, (2008, p.28), portant une attention particulière à la psycholinguistique cognitive indiquent que « *la lecture correspond tout d'abord à la mise en œuvre des différents processus perceptifs et cognitifs de traitement des lettres qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit* ».

Et, soulignent de ce fait qu'elle

met en jeu un ensemble complexe de processus mentaux et de compétences dont un certain nombre, qui relèvent de la compréhension, ne sont pas spécifiques à la lecture. Pour lire efficacement et aborder un texte, nous citerons dans ce qui suit les types de lectures les plus utilisées. (Marin & Legros., 2008, p.28).

Conclusion

En guise de conclusion, les deux compétences, la lecture comme « *talent cognitif* » (Ferrand & Ayora, 2015, p.9) par laquelle le lecteur passe d'une représentation graphique à une construction du sens et son corollaire la compréhension affichent de façon claire le lien et le rôle impératif qu'elles jouent non seulement en faveur de l'enseignement/apprentissage du FLE, mais aussi dans d'autres disciplines et domaines variés de la vie. Dans cette perspective du lire pour comprendre, nous rejoignons Gabriel (1973, p.309) qui confirme ce lien en précisant que « *le but de la lecture, c'est la compréhension des textes* ».

Dans cette conception cognitiviste et socioconstructiviste, l'apprenant s'implique, progresse et réussit tant dans ses pratiques scolaires que sociales. En effet, en tant qu'apprenant, il en bénéficie pour son émancipation, et « *en tant que citoyen actif d'une société en constante évolution. En lisant, une personne apprend à partager l'univers des autres et acquiert un vocabulaire qui lui permet de partager son expérience personnelle* ». (Bouakaz 2009, p.25)

Pour résumer, la lecture et la compréhension sont deux activités intellectuelles en étroite corrélation au cœur des activités scolaires et sont largement bénéfiques pour le progrès de l'apprenant, de son implication scolaire et sociale. En revanche, elles ne sont pas les seules compétences à évaluer dans un cours de FLE, car l'écriture comme compétence que nous verrons dans le chapitre suivant est également fondamentale dans ce processus d'apprentissage.

Chapitre 2

*De la construction du sens à
la production d'un texte :*

L'écriture en question

*« Mieux lire, c'est mieux écrire et mieux
Entendre et écouter c'est mieux parler ».*

(CUQ & GRUCA, 2005, p.178)

Introduction

Dans cette première partie, après avoir traité les éléments en rapport avec la compétence de lecture-compréhension, nous focaliserons notre regard sur la production écrite, un second point culminant qui ne peut être dissocié du premier c'est-à-dire la lecture. Car selon les recherches, *« cette relation entre lecture et écriture fonctionne dans les deux sens : l'apprentissage de l'écriture nourrit celui de la lecture et réciproquement »*. (Cnesco, 2018)

Réputée d'être la tâche la plus dure chez les apprenants, la production écrite est l'activité qui témoigne de l'efficacité de l'apprentissage dispensé en classe et renseigne aussi sur les difficultés que rencontrent les acteurs du FLE, à la fois enseignés et enseignants.

Cet acte d'écriture auquel sont confrontés les apprenants nécessite beaucoup d'attention en raison de sa complexité à cause des diverses difficultés qu'ils rencontrent particulièrement en langue étrangère.

Dans cette optique, Perdriault (2014, p.11), souligne que *« l'accès à l'écrit, pour tout humain, ressemble à une traversée pleine d'obstacles et d'écueils, qui demande du temps et des expériences multiples, aussi bien cognitives, culturelles, sociales que linguistique. Il s'agit d'une véritable conquête »*. Ainsi, pour la réalisation de cette tâche intellectuelle, il est fondamental que ces apprenants soient dans la capacité d'effectuer plusieurs gestes en même temps : de se remémorer facilement l'orthographe de certains mots, de mémoriser et d'automatiser l'emploi de règles.

De ce fait, *« la conduite d'écriture, plus que d'autres certainement, mobilise en effet des savoirs et des savoir-faire particulièrement nombreux et diversifiés, selon une mise en relation particulièrement complexe »* a fait remarquer Vigner, (2012, p.16) dans son article consacré à l'écriture en FLE.

Néanmoins, et en dépit de ces contraintes, l'écriture demeure une forme de communication incontestable, et le résultat d'un certain ordre structurel renseignant sur ce qui se passe à l'intérieur de nous, de nos idées et pensées, car en tant que compétence, elle joue un rôle prépondérant dans la vie scolaire, et prépare le futur individu à intégrer sa carrière professionnelle et sociale.

En outre, comme nous l'avons évoqué plus haut, la lecture exige des compétences nécessaires pour apprendre à lire et accéder au sens, il en est de même pour l'écriture qui obéit à l'articulation de certaines exigences à savoir les apprentissages théoriques, tout ce que nous avons appris à l'école avec nos lectures extrascolaires, et notre expérience du monde.

A ce propos, Marin et Legros, (2008, p.127) précisent que

le scripteur doit en effet activer ses connaissances non seulement en L2 mais aussi sur le monde évoqué par le texte et construites dans sa langue maternelle. Ces connaissances lui permettent d'élaborer les inférences nécessaires à la construction de la cohérence de la signification des textes.

Cet enseignement-apprentissage de l'écriture à des apprenants de langue étrangère est une tâche qui revient spécifiquement à l'enseignant, raison pour laquelle une importance spécifique est accordée à cet apprentissage dans le cadre de l'approche par les compétences adoptées par la tutelle en classe de FLE.

Nous examinerons à cet effet, dans ce second chapitre consacré à l'écrit en production, les concepts clés concernant cette compétence. Nous aborderons dans un premier temps les significations pour ces termes clés son apprentissage à travers les méthodologies. Ainsi, s'agissant de l'écriture, nous aborderons les concepts clés : l'écrit, la production écrite, la réécriture, et la créativité.

Nous évoquerons également à travers les travaux issus de la recherche, les modèles déployés pour enseigner l'écrit en classe. Dans une démarche plus ou moins détaillée, nous verrons aussi deux aspects très spécifiques à l'écriture : la cohérence et la cohésion, comme paramètres de construction de sens et l'intertextualité comme caractère de liaison entre les œuvres écrites.

Par ailleurs, un intérêt supplémentaire sera par la suite porté sur la relation entre la lecture et l'écriture qui est d'une importance capitale dans notre recherche sans toutefois oublier de montrer cet intérêt par rapport aux difficultés que rencontrent les apprenants pour lire et produire un texte.

I. Définition des concepts : l'écriture et la production écrite

1.1. L'écriture

Ayant profité des recherches qui s'effectuent à son égard, le champ de l'écrit en réception a connu un essor considérable en matière de pratiques enseignantes.

Parler de production écrite nous oblige ici d'aborder d'abord ce qu'est l'écriture, sachant que le concept de l'écrit a été évoqué précédemment dans le premier chapitre.

De ce fait, l'écriture en tant que nom féminin, revêt dans le petit Robert, dictionnaire de Français (2005, p.135) plusieurs significations, en voici les plus pertinentes :

- 1- un système de signes visibles, tracés, représentant le langage.
- 2- caractères adoptés dans un tel système. *Ecriture romaines, arabe, russe.*
- 3- *Manière personnelle dont quelqu'un trace les caractères.*
- 4- *Manière de s'exprimer par écrit.*
- 5- *Acte d'écrire (un texte, une œuvre) .*

Selon, Ferrand et Ayora (2015, p.08) « *l'écriture est un moyen de représentation graphique du langage parlé. (...). L'écriture est spatiale, statique et permanente* ».

De son côté, Mounin, (1974, p.120) dans le dictionnaire de la linguistique définit l'écriture comme un

système de signes picturaux ou graphiques qui correspondent aux signes vocaux du langage et servent à les représenter. Sous une forme plus durable. L'écriture peut être phonétique, elle est alors soit alphabétique (chaque signe vise à reproduire un sens unique). Elle est dite idéographique quand l'unité représentée est de première articulation. Marcel Cohen préfère alors parler de pré- écriture.

Par ailleurs, le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde précise que 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* ». (Cuq, 2003, p.78)

De même en didactique, J-P Robert (2008, p.76), définit « l'écrit » en tant que phénomène de production qui se déroule selon un processus complexe exigeant savoir et savoir-faire. Dans ce processus, qui passe par trois étapes : la planification des idées, la mise en mots et la révision, le scripteur doit témoigner de sa capacité langagière qui lui permet de réaliser ce genre d'activité.

De son côté, Bucheton (2015, p.35) en précisant sa réflexion sur l'écriture, mentionne qu'« *écrire est une tâche infiniment complexe, qui mobilise toutes sortes de calculs, référentiels, communicationnels et linguistiques* ».

En effet, dans cet investissement intellectuel, il est exigé à ce que l'apprenant ait les connaissances linguistiques nécessaires et suffisantes utiles dans toutes les situations de communication. (Document d'accompagnement 3AS, 2006, p.06)

Et, pour ce faire, tel qu'il est indiqué dans la source précédente (2006, p.06), la mobilisation des compétences et de situations adéquates montrent que « *la situation d'écriture efficace est celle qui stimule l'esprit créateur de l'élève, son sens esthétique et l'invite à explorer le langage* ».

Ainsi, en dépit de sa complexité, l'acte d'écrire est l'outil de conservation, par excellence de la parole contre l'usure, voire de sa disparition. Cette fixation matérielle permet à la parole la transmission d'une génération à une autre.

Dans cette logique, Mwatha Musanji Ngalasso, (2006, p.109) vient préciser lors d'une contribution, que par rapport à l'oral qui « *se déroule dans le temps où elle se dilue instantanément, la langue écrite se cristallise dans l'espace qui la conserve presque indéfiniment* ».

1.2. Qu'est-ce que la production écrite ?

La production écrite constitue une compétence fondamentale de l'enseignement des langues, c'est un moment de réinvestissement des enseignements qui viennent clore la séquence d'apprentissage, et qui exige conjointement la mise en œuvre de plusieurs savoirs. Sa pratique repose sur différents plans et exigences que nous verrons un peu plus bas.

Elle (la production écrite) est alors considérée comme l'aboutissement d'un parcours d'une séquence et vient clore les enseignements, et est travaillée selon des principes fondamentaux qui donnent accès à la communication.

Cette forme de communication, intellectuelle représente un enjeu majeur dans tous les domaines de la vie sociale et culturelle à travers laquelle les apprenants s'expriment d'une manière spécifique à chaque type et genre de texte afin de véhiculer une pensée donnée.

Elle est définie à cet effet comme « *un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres* ». (Programmes d'études en FL2 (1997), cité par Bachiri, 2016/2017, p.20)

En revanche, son enseignement demande de la part des deux acteurs de classe une démarche très rigoureuse où interagissent à la fois savoirs et compétences.

Dans cet esprit, le Cnesco, (2018) a fait remarquer dans l'un de ses articles sur l'apprentissage de l'écriture qu'elle « *demande à un individu d'être en capacité de mettre en œuvre, simultanément, plusieurs composantes et connaissances* ».

Pour ces raisons, son enseignement comme compétence a toujours été perçu comme une tâche très délicate à pratiquer puisque sa conduite exige la mobilisation de savoirs et de savoir-faire variés.

Et en conséquence, les chercheurs s'accordent à dire que plus l'apprenant écrit plus sa réussite est meilleure, raison pour laquelle, il importe qu'elle soit variée et régulièrement travaillée en classe.

Pour la faire valoir, les programmes actuels d'enseignement recommandent son insertion par des activités d'écriture dans des situations de communication, et soulignent qu'« *écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication* ». (Programme 1AS, 2005, p.33).

Il est également recommandé dans ce même programme que lors de la mise en place d'un travail d'écriture, en d'autres termes d'une production écrite, il importe que l'enseignant prenne en considération dans la situation de communication qu'il propose, à qui le texte à produire est destiné, celui ou celle qui doit le lire.

Cependant, cette recommandation demeure insuffisante selon De Ketele, (2013) qui indique que la production écrite en tant qu'un savoir agir en situation est une compétence qui

ne peut se traduire par de simples exercices d'application comme rédiger le titre d'un texte présenté ou transformer un texte du singulier au pluriel ou encore introduire dans un texte des connecteurs logiques pour mieux faire apparaître l'argumentation... S'il s'agit là d'exercices souhaitables, ils ne constituent pas une production autonome et située. Par contre, rédiger un récit, une lettre, un conte, une affiche, une notice, une analyse littéraire, une dissertation..., ce sont là des compétences complexes.

Prise dans un contexte social, Reuter, (2002, p.58) définit la production d'un texte comme étant :

Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio institutionnel donné.

Par ailleurs, l'inscrivant dans une approche cognitive, Marin et Legros, (2008, p.96) définissent la production écrite comme « *une activité mentale qui suppose de la part du rédacteur des compétences multiples. Celui-ci doit en effet disposer des informations sur le contenu du texte à produire et les connaissances sur la langue et les textes nécessaires à leur mise en mots* ».

Dans ce même ordre de pensées, Halté (1989, p.8), précise que « *le savoir écrire est un méta savoir-faire cognitif, il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité* ».

II. L'enseignement de l'écriture : Enjeux, objectifs, fonctions et paramètres

2.1. Enjeux liés à l'écriture

Les études menées dans le domaine de l'écriture ont permis dans leur globalité d'affirmer que son apprentissage, qui passe bien évidemment par l'école favorise une intégration sociale et professionnelle.

En effet, le travail sur la compétence de production écrite n'est pas sans enjeux du fait qu'elle contribue à renforcer les capacités de connaissances des êtres humains dans tous les domaines en particulier dans le domaine scolaire, et aide à développer la pensée créative, l'imagination, l'innovation et l'esprit critique.

A ce propos, le centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) en, (mars 2018) dans l'une des publications sur les « Enjeux autour de l'écriture à l'école » a publié ce qui a été retenu de la conférence animée par Plane, Reuter et Morais. Il s'agit en effet de :

- *L'écrit est un moteur pour réfléchir et apprendre dans toutes les disciplines, mais influe également sur de nombreuses dimensions extrascolaires : insertion professionnelle, ouverture culturelle, participation citoyenne...*
- *Si les usages numériques, qui ne sont pas seulement ceux des jeunes, privilégient les formes courtes, l'écriture travaillée, longue, lente et réflexive a toute sa place dans les classes. Il ne s'agit pas que de communiquer : l'écrit est le moteur de la pensée, et peut permettre de développer l'esprit critique, de faire émerger des idées, de créer.*
- *L'écriture dans toutes ses dimensions, au-delà du geste et de la langue, s'apprend, donc s'enseigne. (Plane, et al.,2018)*

2.2. Les objectifs de l'écriture

Rédiger est sans doute la plus difficile des tâches et faire acquérir une compétence en production écrite est très complexe.

L'apprentissage de l'écriture en règle générale et spécifiquement au secondaire cible certains objectifs tel qu'il est indiqué dans le guide d'accompagnement de 3^{ème} A.S, (2006, p.16), nous en résumons les plus importants ci-après :

- Amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes qui répondent à diverses intentions pour entrer en contact avec d'autres : raconter, informer, exprimer ses sentiments et ses points de vue, inciter à l'action, jouer avec les mots ;
- Respecter les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe ;
- L'élève devrait être capable d'écrire des textes dont la longueur et la complexité augmentent progressivement et démontrer une connaissance adéquate du code écrit ;
- Ecrire pour soi-même est l'un des objectifs visés en apprentissage d'écriture ;
- Faire prendre conscience à l'élève, de la réalité du destinataire de son écrit ;
- Donner à l'élève les moyens de satisfaire son plaisir de s'exprimer et de communiquer pour susciter en lui le plaisir d'écrire.

2.3. Les fonctions de l'écriture

Le principal rôle attribué à un acte d'écriture comme nous l'avons dit plus haut est la communication, une forme d'expression par la graphie qui assure au langage parlé une protection contre l'usure et témoigne de la trace de l'homme et de sa culture. Car « *la langue et l'écriture contiennent en elles-mêmes les matériaux idéologiques et psychologiques de conditionnement d'un peuple* » comme l'a indiqué Ladislav (1991, p.33) dans son article qui aborde le thème « Des écritures et de leurs finalités (De la fonction culturelle) ».

Il importe toutefois de souligner que cette fonction est certes capitale mais elle n'est pas la seule à aborder. En effet, diverses fonctions sont destinées à l'acte d'écriture, Ladislav (1991, p.24), les classe selon trois grandes familles *correspondant à des fonctions catégorielles différentes* :

- 1) *L'écriture publique ou monumentale, expression du pouvoir politique ;*
- 2) *L'écriture culturelle ou livresque, expression du pouvoir spirituel ;*
- 3) *L'écriture privée ou courante, expression du pouvoir individuel ;*

A ces catégories volontairement schématiques s'ajoutent aujourd'hui :

- 4) *L'écriture informationnelle ou journalistique, expression du pouvoir démocratique et du droit à l'information ;*
- 5) *L'écriture informatique ou gestionnaire, expression du pouvoir technologique.*

Enfin, en contexte scolaire, l'apprentissage de l'écrit permet de préparer les apprenants d'acquérir les compétences nécessaires dans divers investissements de la vie.

2.4. Les paramètres et composantes spécifiques intervenant dans l'apprentissage de l'écrit

Etant qualifiée d'opération intellectuelle, l'écriture fait intervenir plusieurs paramètres, d'après De Ketele (2013), l'unanimité des experts qui estiment que la manifestation d'une compétence « *consiste à mobiliser de façon autonome toute une série de ressources (internes et externes) pour effectuer des tâches complexes dans un type de contexte donné ou résoudre des familles de situations problèmes* » l'a amené à son tour à considérer « *la production d'un texte écrit est de l'ordre de la compétence.* », ce qui définit clairement ce processus intellectuel, complexe et exigeant.

Cela implique que cet acte se réalise dans une interaction qui exige la présence des compétences suivantes :

- *Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), une compétence lexicale ;*
- *Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde » ;*
- *Une compétence socio-culturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » ;*
- *Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;*
- *Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite. (Moirand,1982, citée par Albert 1998, pp.60-61).*

III. L'écriture : Historique et modèles

3.1. Portrait de la production écrite au fil des méthodologies

3.1.1. La méthodologie traditionnelle

Comme son nom l'indique la méthodologie traditionnelle appelée aussi grammaire-traduction s'appuie sur un travail d'interprétation, selon laquelle, l'apprentissage des langues se réalise grâce aux textes littéraires qui avaient une grande importance et étaient considérés comme des modèles de l'enseignement normatif de la langue étrangère au dépend de l'oral qui était relégué au second plan. Le vocabulaire s'apprenait à travers des listes de mots et d'expressions traduits et la syntaxe se faisaient par des activités issues de la traduction en hors contexte, autrement dit isolées.

En dépit de son recours aux supports littéraires, c'est-à-dire à l'emploi du registre soutenu, le travail imitatif avec cette méthodologie s'est avéré non rentable du fait qu'il n'accordait pas l'occasion à la créativité des apprenants. Car l'enseignant, seul détenteur du savoir assurait son cours en langue maternelle dans un sens unique. Avec cette méthodologie qui a duré jusqu'à la moitié du 19^{ème} siècle, et qui était derrière l'apparition d'autres courants méthodologiques, l'erreur n'était point tolérée du côté de l'élève.

3.1.2. La méthodologie directe

La fin du 19^{ème} siècle a vu l'apparition d'une nouvelle méthodologie pour faire la rupture avec le recours à la traduction, ce qui implique que l'exclusivité au langage littéraire n'est plus attribuée au texte littéraire. Le recours à la communication orale en langue étrangère pour des besoins d'échanges au quotidien dans tous les domaines devient primordial, d'où la nécessité d'une autre base matérielle naturelle plus proche à l'ordinaire et à la pratique. Pour couvrir ce besoin, ce courant méthodologique s'est appuyé sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

L'appui dans cette méthodologie est centré sur l'apprentissage de l'oral, cependant la phase écrite n'est que supplémentaire pour vérifier les enseignements assurés en langue orale.

L'apprenant est reconsidéré et intervient activement dans son apprentissage.

Mais, jusqu'à ce moment l'écrit n'a pas pu avoir un statut important dans l'apprentissage des langues étrangères.

3.1.3. La méthodologie SGAV (Structuro-globale audio-visuelle)

Comme les méthodologies qui l'ont précédées, la méthodologie SGAV, ou (Structuro-globale audio-visuelle) fondée sur le béhaviorisme a été destinée à l'enseignement-apprentissage des langues. Parmi ses principes la communication orale issue des bandes sonores, au dépend de la langue écrite, et repose sur le principe de la répétition. Son objectif, le développement d'une compétence de communication ce l'apprenant d'une langue étrangère.

L'écrit continue à occuper le second plan avec cette méthodologie, à ce propos Besse (1985, p.44) souligne que « *la langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, la priorité est accordée au français parlé* ».

3.1.4. L'approche communicative

Chronologiquement, développée à partir de 1980, avec un objet différent de ses prédécesseurs, l'approche communicative s'est centrée sur la compétence de communication. Elle prend pour cible l'apprenant qui doit apprendre à communiquer dans

toutes les situations. Rappelant que Cuq, (2003, p.24) souligne que c'est « *en communiquant qu'on apprend à communiquer* ».

Avec cette approche, les productions des apprenants sont valorisées « *dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement...* » (Bérard, 1991 p.44).

L'approche communicative met l'accent sur :

- La situation de communication ;
- L'utilisation préférée des documents authentiques ;
- Propose des activités réalistes-

L'objectif de l'approche communicative consiste à faire de l'apprenant un acteur débrouillard et autonome de son apprentissage dans toutes les situations.

3.2. Le processus d'écriture : quelques modèles

Nous l'avons évoqué plus haut, en tant qu'opération intellectuelle, la production écrite nécessite la mise en œuvre de plusieurs habiletés, et son processus passe à travers certains modèles développés grâce à la recherche ayant favorisé « *depuis la fin des années 1970, l'apparition de plusieurs modèles décrivant le processus dans l'activité d'écriture* » (Cuq & Gruca, 2005, p.184).

Ces modèles sont classés en deux catégories : le modèle linéaire et le dite non linéaire.

3.2.1. Les modèles linéaires

Le processus d'écriture selon le modèle dit linéaire opère suivant trois étapes :

- La pré-écriture ;
- L'écriture ;
- La réécriture.

3.2.2. Les modèles non linéaires

Il en existe trois : Hayes et Flower, modèle de Bereitre et Scardamalia et en fin le modèle de Deschenes. Le plus réputé est celui de Hayes et Flower paru au début des années 1980. Depuis la fin des années 1970, plusieurs modèles ont fait apparition décrivant le processus dans l'activité d'écriture. Cuq et Gruca (2005, p.184)

Nous présenterons à cet effet, ce modèle le plus connu à la base duquel d'autres modèles ont vu le jour.

3.2.2.1. Modèle de Hayes et Flower (1980)

Dans ce modèle de Hayes et Flower (1980), s'appuyant sur l'approche cognitive qui a bien servi le domaine de l'enseignement, il est expliqué que lors de l'acte d'écriture, le bon scripteur est celui qui fait des retours en arrière pour réviser le texte. Marin et Legros (2008, PP. 96-97) rapportent que ce modèle (Figure4, p.59) porte essentiellement sur trois composantes que nous détaillerons plus bas. Les deux premières sont en rapport avec l'environnement de la tâche, la troisième tient concrètement au processus rédactionnel :

- *L'environnement de la tâche ou le contexte de la production qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit qui sera repris et modifié lors de la dernière phase.*
- *La mémoire à long terme du scripteur dans laquelle, il puise toutes les connaissances stockées nécessaires à la réalisation de la tâche.*
- *Les processus de production, qui comprennent trois sous-processus importants :*
 - a) *La planification*
 - b) *La mise en texte*
 - c) *La révision ou l'édition*

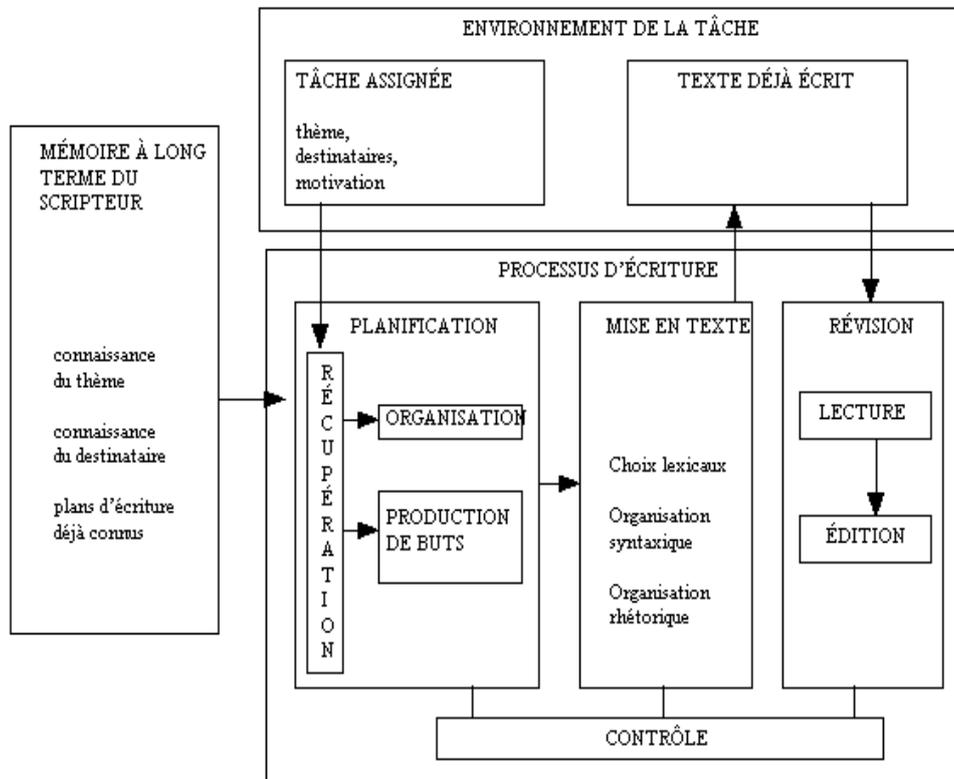


Figure 4 : Le Modèle de Hayes & Flower (1980, p. 11)

Cité par : Vigner (2012, p.19)

3.2.3. Le modèle de Sophie MOIRAND

Ce modèle conçu pour la production en langue étrangère est paru en (1979) et se distingue des autres modèles linéaires. Ce modèle conçu par Moirand prend en considération quatre composantes essentielles dans une situation d'écriture. *Le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire ».*

1. *Les relations scripteur / lecteur (s).*
2. *Les relations scripteur / lecteur(s) / document.*
3. *Les relations scripteur / document et contexte extra- linguistique.* (Moirand 1979, p.11)

Analysé par Cornaire et Raymond (1999, p.39), ce modèle 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* ».

Cela implique que l'apprenant qui met en œuvre ces paramètres dans sa production est un acteur conscient de son apprentissage et témoin de son efficacité, du fait qu' « *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* » ont souligné Cornaire et Raymond (1999, p.39).

A ces éléments qui adossent l'écrit quand ils sont pris en charge par le scripteur, s'ajoute le paramètre socioculturel qui renseigne sur son appartenance sociale et culturelle. « *On trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance ainsi que de son passé socioculturel (son histoire)* ». (Cornaire & Raymond, 1999, p.38)

3.2.4. Le processus d'écriture selon Eva

L'évaluation de l'écrit c'est-à-dire de la production écrite tient en compte selon EVA de trois 03 points de vue, puisque « tout projet d'écriture s'inscrit dans une démarche de travail composée de trois phases essentielles :

- *l'étape de la prise de décision qui consiste à définir les tâches qu'il faut accomplir (choisir le thème de travail, fixer les objectifs à atteindre, ...) et la manière dont elles seront organisées ;*
- *l'étape de la réalisation qui comprend l'ensemble des activités (écriture, révision, évaluation, réécriture, ...) pour conduire le projet à son terme ;*
- *l'étape de la socialisation dont la finalité est de soumettre le produit réalisé aux destinataires afin de connaître leur réaction et leur jugement en rapport avec leurs attentes, leurs besoins et les objectifs fixés.* (Eva ,1991, p.21 cité par. Bensalem 2016) (Pour plus de détail, voir grille d'évaluation en Annexe 08 page 290).

3.3. La production écrite selon le point de vue cognitif

Comme la lecture, l'écriture est aussi un processus intellectuel qui suppose de la part du scripteur l'interaction de plusieurs compétences. Celui-ci (le scripteur), « *doit disposer d'informations sur le contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue et les textes nécessaires à leur mise en mots* » (Marin & Legros, 2008, p.96).

En effet, prise dans un cadre mental, le Cnesco, en (mars, 2018) a indiqué dans l'une de ses recherches à laquelle nous avons fait recours plus haut que l'écriture est

une technologie intellectuelle qui travaille une matière particulière, le langage, et à travers lui la manière dont les individus se représentent le monde, communiquent et prennent leur place d'individus sociaux. Elle est un moteur de la pensée car c'est en cherchant les mots, les phrases qu'on donne consistance aux idées.

L'écriture implique les apprenants d'une langue étrangère dans un travail de réflexion autrement dit cognitif sur ce qu'ils produisent grâce à une interaction entre identification des mots et leurs significations. Ces mécanismes mentaux relèvent des sciences cognitives et permettent de comprendre que les deux compétences sont indissociables l'une de l'autre, complémentaires, elles forment selon J-P Robert (2008, p.116) « *un couple indissociable, l'apprentissage de la première est un préalable obligatoire à celui de la seconde* ».

En effet, les élèves par des mécanismes complexes :

- *reconnaissent que la lecture est un langage oral qui est écrit et qui doit être compréhensible;*
- *comprennent que le texte écrit est porteur de sens;*
- *ont conscience que les lettres représentent des sons et des mots;*
- *comprennent le mouvement directionnel (p. ex., de gauche à droite, de haut en bas) et les concepts associés au texte écrit (p. ex., phrase, mot);*
- *reconnaissent la correspondance entre les symboles (graphèmes) et les sons (phonèmes);*
- *comprennent le lien entre l'ordre des mots et les structures de phrase;*
- *établissent des liens entre un texte et leurs connaissances antérieures, leur vécu et d'autres textes;*
- *se rendent compte que l'organisation des idées aide à dégager le sens du texte écrit;*
- *prennent conscience de divers processus de compréhension (p. ex., établir des liens, faire des prédictions et des inférences, synthétiser de l'information). »*
(Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année, 2008, p.7.2)

En somme, les approches cognitives ont changé le cours de réflexion dans la manière de l'apprentissage des langues, et par conséquent jouent un rôle stratégique dans le développement des habiletés scripturales chez les apprenants qui éprouvent d'énormes difficultés. Dans ce sens, nous rappelons Halté, (1989, p.8) repris par Masseron (2008, pp.79-96) qui considère que « *le savoir écrire est un méta savoir-faire cognitif, il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité* ».

Pour comprendre la nature de ces difficultés, nous verrons en quoi elles tiennent dans ce qui suit

IV. Produire en langue étrangère : Quelles difficultés pour l'apprenti-scripteur ?

La production écrite est une activité complexe, et la transcription d'un discours oral en langue étrangère à travers sa création en des mots le traduisant dans un sens clair est un travail délicat nécessitant la manifestation de différentes habiletés en même temps. Pour cela, Mwatha Musanji Ngalasso (2006, p.115) rappelle que « *la pratique de l'écriture en langue seconde est un exercice grisant mais périlleux* ».

Dans ce même ordre d'idées, Vigner, (2012, p.16) dans un article consacré à l'écriture en FLE a indiqué que « *la conduite d'écriture, plus que d'autres certainement, mobilise en effet des savoirs et des savoir-faire particulièrement nombreux et diversifiés, selon une mise en relation particulièrement complexe* ».

Ce processus complexe en didactique, comme le mentionne J-P Robert (2008, p.76) s'appuie sur « une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun décrire), et comprend trois étapes : la production planifier des idées, la mise en mots et la révision ».

Toutefois, les recherches ont démontré que pour écrire, l'apprenant n'a pas seulement besoin des outils d'écriture, mais d'autres composantes s'imposent pour éviter la contrainte de production écrite. « *Ainsi, tant que le geste d'écriture n'est pas automatisé, il est plus difficile de se concentrer sur les autres aspects : par exemple, un adulte droitier qui fait une dictée de la main gauche risque de commettre plus d'erreurs* ». (Cnesco, 2018)

En effet, comme nous l'avons évoqué un peu plus haut, l'acte d'écriture notamment en langue étrangère exige de l'attention pour coordonner simultanément les éléments à exploiter pendant la rédaction, ce qui constitue déjà une première contrainte « *une pratique difficile parce qu'elle rompt avec le mode de communication naturel qu'est la parole dans sa langue maternelle* ». (Mwatha Musanji Ngalasso, 2006, p.124)

A cette difficulté de l'interaction des habiletés, surgissent d'autres contraintes de nature différentes qui contribuent à ce blocage en production écrite. Selon le Cnesco (2018), ces difficultés concernent le geste d'écriture, des problèmes liés à la graphie et à *la complexité de l'orthographe française*.

4.1. Difficultés liées à la compréhension écrite

L'origine des difficultés qu'éprouvent les lecteurs peu efficaces se résument dans les points suivants :

- *Les déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots (le décodage) ;*
- *les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits, non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral, peuvent dépendre de dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, raisonnement, etc.) ;*
- *les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ;*
- *l'insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles) ;*
- *la mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension. (Cèbe & Goigoux 2013, p.4)*

4.2. La tâche d'écriture : une question d'inquiétude

La création d'une atmosphère de confiance chez les élèves en apprentissage de langue étrangère est une clé de réussite pour surmonter les obstacles que nous venons de citer ci-dessus. Puisque, dans toutes les situations d'enseignement que, se soit en langue étrangère ou en langue maternelle, l'accès à l'écrit demeure difficile et délicat.

Partant de cette considération sur l'écriture Perdriault. (2014, p.11) mentionne également que « l'accès à l'écrit, pour tout humain, ressemble à une traversée pleine d'obstacles et d'écueils, qui demande du temps et des expériences multiples, aussi bien cognitives, culturelles, sociales que linguistique. Il s'agit d'une véritable conquête ».

Pour autant, et malgré l'intégration de l'écrit comme compétence dans la didactique du FLE, les apprenants plongent dans l'inquiétude dès qu'il leur est demandé d'effectuer une tâche d'écriture car la mobilisation de plusieurs habiletés en même temps leur rend difficile la tâche, voire même impossible.

Ces difficultés tiennent à différents facteurs dont le manque de confiance que l'enseignant devrait instaurer, des facteurs cognitifs mais également sociaux et culturels.

De plus, la rédaction en FLE, invite les apprenants à l'usage d'une langue qui n'est pas la leur et face à laquelle ils sont insuffisamment armés. Ce postulat pousse la majorité d'entre eux à réfléchir dans la langue maternelle pour traduire dans la langue cible, ce qui est inadapté aux normes rédactionnelles.

En effet, à chacun des élèves une technique pour s'exercer, utiliser le dictionnaire de traduction français arabe, et vice-versa, écrire en langue maternelle pour traduire en langue cible, demander à l'enseignant (e) le sens d'un mot ou d'une expression dans la langue enseignée ou encore ne rien écrire.

Wagner, (2015) dans un article sur les « Stratégies pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture » suggère que le problème peut-être attribué aux facteurs suivants :

- *le manque d'habileté ou d'expertise en ce qui concerne le processus d'écriture – c'est-à-dire la capacité de mettre ses pensées sur papier d'une manière organisée, de les ordonner et de les réviser;*
- *le fait de ne pas suivre les étapes nécessaires à l'écriture, soit la pré-écriture et l'écriture proprement dite;*
- *une mémoire de travail active faible – c'est-à-dire la capacité de se rappeler et d'utiliser toutes les habiletés nécessaires pour produire un texte écrit : l'expression d'idées et les connaissances, la grammaire, la ponctuation, l'utilisation de majuscules, la relecture, la révision, etc.;*
- *de faibles habiletés en matière de révision et de relecture;*
- *difficulté à se concentrer – l'élève a un faible niveau d'attention soutenue pour les tâches difficiles, un niveau de distraction élevé, un faible niveau d'énergie mentale, ou il se fatigue rapidement;*
- *difficulté à reconnaître « la situation dans son ensemble », désorganisation;*
- *faible vitesse de traitement, faible capacité à se rappeler l'information.*

4.3. Produire un texte : un processus complexe

L'Implication de l'apprenant dans la tâche écrite représente un défi à relever dans la didactique des langues, raison pour laquelle un intérêt particulier est accordé à son enseignement, afin de trouver les issues les plus appropriées à se l'acquérir en langue maternelle aussi qu'en langue étrangère. Par ailleurs, la production écrite qui est un moment de réinvestissement des enseignements demeure une activité complexe. « *Elle l'est de plus chez un apprenant d'une langue étrangère qui doit être dans la capacité de mettre en œuvre, simultanément, plusieurs composantes et connaissances* ». (Cnesco, 2018)

En effet, la défaillance de l'une de ses connaissances influe négativement sur la qualité de l'écrit à produire. Pour cela, la tâche de l'écriture est considérée des plus difficiles à élaborer et constitue une gêne pour les élèves qui doivent mettre en œuvre plusieurs paramètres dans un même écrit.

Dans ce contexte, Cuq et Gruca (2005, p.184) soutiennent que l'acquisition d'une compétence scripturale n'est pas facile à réaliser car « *écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer* ».

En analysant les facteurs qui constituent obstacles à l'acte d'écriture auquel sont confrontés les apprenants, et qui exige beaucoup d'attention, le Cnesco (2018), a souligné que *pour produire des écrits, les élèves sont confrontés à un ensemble large de difficultés directement liées à la langue. Il faut alors qu'ils soient en capacité de produire le geste d'écriture, de se remémorer facilement l'orthographe de certains mots, de mémoriser et d'automatiser l'emploi de règles, afin de ne pas leur consacrer toute leur attention au moment de rédiger.*

V. De la réécriture à l'écriture créative

5.1. La réécriture comme technique d'apprentissage de l'écriture

5.1.1. Définition du concept de « réécriture »

Le terme réécrire ou récrire comme il est indiqué dans le dictionnaire Robert (2005, 359) signifie « *écrire, rédiger de nouveau* ». Cuq (2003, p.212), propose une interprétation proche, en soulignant que

la réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec une modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision, perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit.

Par ailleurs, ce concept recouvre selon Le Goff (2008, pp.19-34), « *plusieurs types d'actions ayant en commun de marquer un retour sur un état d'écriture antérieurement produit ou de renouveler un même geste scriptural* ». Pour sa part, Bessonnat (2000, p.17), la définit comme

optimisation des réglages du texte à produire, inscription d'un travail d'élaboration dans des traces matérielles successives, tentatives de mise en adéquation d'un texte avec un projet d'écriture, transformation d'un état de texte en un autre au cours duquel s'opèrent les apprentissages linguistiques, effort vers la densification du texte mieux assumé par le sujet scripteur.

Ainsi, récrire ou réécrire comme nous le remarquons d'après ses interprétations est un second travail cognitif qui se réalise suite à la révision du premier en vue de l'améliorer, c'est-à-dire, l'apprenant fait intervenir des compétences en lecture et en même temps en écriture.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la littérature, Le Goff (2008, pp. 19-34) rappelle l'importance de l'activité de réécriture en précisant que «*la réécriture du texte d'élève intégrée à un projet de séquence de lecture du texte littéraire mérite à plus d'un titre d'être considérée* ».

5.1.2. La réécriture : un outil d'enseignement

En tant qu'opération intellectuelle, le concept consiste encore en un travail de reformulation, et

renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaissant lorsque le scripteur, par lecture-révision, perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit. La réécriture est ainsi objectif et outil d'enseignement (Cuq, 2003, p.212)

De même, Cuq et Gruca (2005, p.183) ont parlé de son importance dans l'enseignement de la production écrite en disant : «*la réécriture, la révision, la correction 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 œuvre qui aurait des prétentions artistiques.*»

La réécriture, rappelons-le se manifeste à travers certaines activités comme l'indiquent ces mêmes auteurs (2005, pp.455-456), celles-ci couvrent à la fois le code écrit et oral et se manifestent par divers exercices soit :

- En apportant des modifications de texte par contraction ou par expansion ;
- À réduire le texte d'une manière spécifique autre que le résumé ;
- Par des exercices de d'amplification ;
- Des activités de réparation du texte ;
- Des activités de remise en discours.

Donc le texte en tant que produit est un travail intellectuel de reproduction résultant d'un processus de réécriture, en d'autres termes c'est une production qui se fonde à partir d'un déjà là.

5.2. L'écriture : une question d'imitation

5.2.1. Ecrire, c'est produire à partir d'un déjà là

Il est communément reconnu que tout nouvel acte d'écriture repose sur un ancien texte déjà existant et assure sa continuité. Cette imitation qui prend différentes modalités d'écriture est le produit d'une réécriture « allant de l'imitation à la parodie, en passant par la citation, l'emprunt, le pastiche, l'adaptation, voire le plagiat, (...) ». Rebai (2016)

En effet, inspirée du dialogisme de Bakhtine, Kristeva (1969, p.145), précise que le texte est toujours en croisement avec d'autres textes, en mentionnant que « *tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. A la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité, et le langage poétique se lit, au moins, comme double* ».

Ce rapport qui unit les textes entre eux prend le nom d'intertextualité paru respectivement en 1966 et en 1967 dans « le texte clos », puis repris en 1969 dans « Séméiôtikè ».

Se joignant à Julia Kristeva, Roland Barthes cité par Gignoux, (2005, p.25) Considère à son tour que « *tout texte est un tissu nouveau de citations révolues* ».

L'auteure a essayé d'expliquer à travers cette affirmation que, l'intertextualité n'est pas explicitement exprimée. Elle précise que cette notion demeure pour Barthes

une condition de tout texte, quel qu'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences ; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citation consciente ou automatiques, données sans guillemets ». (Gignoux, 2005, p.25)

Par ailleurs, cherchant toujours à trouver un sens au texte, Roland Barthes nous apprend disait-elle (Gignoux, 2005, p.25) que l'intertextualité est un moyen qui « *aide à comprendre la littérature et les mécanismes intervenant dans la construction du texte par le lecteur et l'auteur* ».

Ainsi, chez Barthes (1973, p.59), ce rapport aux textes demeure relié à la lecture dans une nouvelle perspective de la théorie de la réception. Et, grâce à la lecture qui fait appel à la mémoire qu'il a repéré des traces de Stendhal ou de Flaubert en lisant Proust :

Je savoure le règne des formules, le renversement des origines, la désinvolture qui fait venir le texte antérieur du texte ultérieur, je comprends que l'œuvre de Proust est du moins pour moi, l'œuvre de référence...Proust, ce n'est pas une autorité ; simplement un souvenir circulaire. Et c'est bien cela l'inter texte ; l'impossibilité de vivre hors du texte infini, que ce texte soit Proust, ou le journal quotidien, ou l'écran télévisuel : le livre fait le sens, le sens fait la vie.

Il est alors clair, l'objectif de Roland Barthes est de rendre compte de l'existence des rapports entre les textes et de leurs différentes interprétations.

5.2.2. Les niveaux de pratiques intertextuelles

Pendant que Barthes a choisi le volet de l'interprétation des textes, en 1982, un nouveau concept a été forgé « la transtextualité » mettant ainsi Gérard Genette du côté de l'écriture.

L'auteur, de Palimpsestes, définit alors l'intertextualité comme « *la présence effective d'un texte dans un autre* », et en distingue d'après Samoyault, (2005, p.19) cinq (05) catégories de relations :

- a- L'intertextualité
- b- La paratextualité
- c- La métatextualité
- d- L'hypertextualité

a- Au niveau microstructural (relation de coprésence : A est présent dans B.

A ce niveau on distingue les relations appelées de coprésence qui englobent la citation, qui est la pratique la plus répandue, la référence et l'allusion, considérées comme des cas particuliers de la citation. Selon Piegay-Gros, (2003, p.52), « *l'allusion est souvent comparée, elle aussi, à la citation, mais pour des raisons différentes: parce qu'elle n'est ni littérale ni explicite, elle peut sembler plus discrète et plus subtile* ».

b- Au niveau macrostructural (relation de dérivation : A est repris et transformé dans B.

Concernant la macrostructure, il s'agit de trois principales pratiques : la parodie, le pastiche et le plagiat. Gérard Genette distingue entre deux grandes pratiques hypertextuelles : l'imitation d'un style : le pastiche et la transformation d'un texte : la parodie. (Gignoux, 2005, p.67)

5.3. L'écriture et la créativité

Nous abordons la notion de créativité à travers son sens général et connu qui l'inscrit dans une optique de démarcation, et de l'innovation car agir autrement et différemment permet à son auteur de s'ouvrir à des horizons nouveaux.

En effet, le concept de « créativité » est aujourd'hui mis en avant dans tous les domaines de la vie, et est source de distinction entre les individus, et de fait, elle constitue un paramètre de progression et de croissance.

Emmanuelle Blanc dans un article publié dans « Santé magazine » en (janvier 2017) considère que tout un chacun est apte à créer. Car « *la créativité n'est pas réservée aux artistes. Cette capacité à imaginer et à réaliser quelque chose de nouveau, que ce soit pour construire un projet, réaliser un objectif ou produire quelque chose d'original, nous l'avons tous* ».

Nous verrons ci-après certaines significations qui lui ont été attribuées.

5.3.1. Quelle signification à la créativité ?

La notion de créativité étant clé dans notre recherche, nous en rapportons ces quelques définitions sur différents plans.

Au sens habituel Selon J-P Robert, (2008, p.56), ce terme est « *le pouvoir de créer, d'inventer* ».

Une autre signification proche, recueillie dans le petit Robert (2005, p.96) indique que « la créativité est le pouvoir de création. » Celle-ci correspond à « l'action de faire quelque chose qui n'existe pas, c'est également le fait de créer une œuvre, un modèle inédit ».

Sur le plan psychologique, la créativité représente « un processus de pensée dont le résultat est un produit créatif que l'on peut définir comme original. » (Provencher, 1987, cité par J-P Robert, 2008, p.56)

En contexte cognitif, une acception à cette notion rapportée par Ferrari et al. (2009), et citée parmi « les douze compétences de vie essentielles » sur (LSCE), montre que « *la créativité, ou être créatif, est la capacité à générer, articuler ou appliquer des idées, techniques et perspectives inventives souvent dans un environnement collaboratif* ».

C'est une compétence liée aux capacités cognitives, comme le souligne, de Boucaud, spécialiste en accompagnement de projets individuels ou collectifs par la créativité, citée par Blanc (2017) dans un article intitulé « Comment développer sa créativité ? » publié dans « Santé magazine » et dans une dimension cognitive, explique que « *la créativité est comme*

un muscle : il faut l'échauffer ». C'est une façon d'entraîner le cerveau à « *faire de la gymnastique mentale, seul ou à plusieurs, afin de stimuler sa capacité à produire beaucoup d'idées différentes* », ajoute-t-elle.

En linguistique, la créativité expliquée par Chomsky et citée par Robert, (2008, p. 56), correspond à « l'aptitude du sujet parlant à créer et comprendre un nombre infini d'énoncés nouveaux qu'il n'a jamais entendus auparavant, et qu'on ne peut répertorier en totalité ».

Par ailleurs, dans une récente étude sur le développement de la créativité et l'esprit critique pris comme deux compétences essentielles de la vie, Vincent-Lancrini et al. (2020), s'appuient sur une simple définition de la créativité proposée par Sternberg et Lubart (1999), soulignant que c'est « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle (c'est-à-dire originale, imprévue) et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (c'est-à-dire utile, adaptée aux contraintes de la situation)* »

Ils ajoutent (2020) également que cette notion

correspond à la création d'une production (solution) ou d'une idée nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. Dans le cadre éducatif, son caractère novateur n'a pas à se manifester aux yeux du monde, mais juste au regard des attendus d'apprentissage, et les enseignants peuvent être les « experts » qui reconnaissent la créativité de leurs élèves.

Il en ressort, d'après ces significations recueillies dans des contextes différents et domaines divers, que la créativité est une aptitude en rapport avec l'inédit. Et, de fait, elle est exploitable dans l'enseignement-apprentissage des langues pour explorer les compétences des apprenants et de leurs enseignants également. Car « *la classe de langue est un lieu privilégié pour cultiver la créativité naturelle d'un apprenant* » comme le rappelle Robert (2008, p.57).

Après, avoir rappelé ces quelques définitions de la créativité, nous penchons notre regard à présent sur le rapport de la créativité à l'écriture.

5.3.2. L'écriture créative

Selon Cuq et Gruca, (2005, p.189), le développement de ce genre d'écriture s'appuie « *sur deux postulats : tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit et une contrainte stricte permet de débloquent l'écriture, d'aménager un espace de liberté et de susciter la créativité* ».

Ils soulignent aussi que « *les pratiques de l'écriture créative sont fondées sur la réécriture, la révision, la correction et favorisent une évaluation formative* ». (Cuq & Gruca, p.189)

Abordant cette notion d'écriture créatrice, Hawken (2009, p.141), la définit comme « *une écriture qui incorpore les idées et les sentiments propres à l'élève et qui est stimulée par son expérience et son imagination* ». En effet, avec l'écriture créative, l'effort et compétences des élèves sont valorisés, ce qui pourrait contribuer à leur intégration dans le groupe classe.

Cette contribution semble être plus efficace en présence du texte littéraire comme soutien à l'apprentissage, comme l'indique Riquois (2008, pp. 133-150) « *l'écriture créative est un terrain propice à l'utilisation de texte littéraires qui, en plus de leur dimension interculturelle, peuvent être un vecteur de compréhension de la langue mais aussi d'acquisition d'une technique de production écrite* ».

Dans la plupart des programmes scolaires des pays de l'OCDE, l'esprit critique et la créativité font partie, sous une forme ou une autre, des résultats d'apprentissage recherchés. Toutefois, les enseignants éprouvent souvent des difficultés à saisir clairement ce que la créativité et l'esprit critique signifient et impliquent concrètement dans leur pratique quotidienne d'enseignement.

5.3.3. Finalités de la créativité

La créativité est d'une importance indéniable dans tous les contextes. Mais Précisément dans le milieu scolaire, celle-ci contribue à découvrir les compétences des apprenants. En effet, considérée en tant que compétence de vie essentielle que les enfants devraient développer dès leur jeune âge.

A ce propos, le CECR souligne que dans le cadre pratique, « *l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel* ». (CECR, 2008, p.57)

Pour sa part Cuq (2003, p.61) fait remarquer que « *les techniques de créativité ont pour but d'intégrer à l'apprentissage les motivations expressives et les ressources d'invention de chaque apprenant, mais aussi du groupe classe tout entier* ». Ces pratiques consistent en des formes différentes tels que: « *les jeux de langage, matrice des phrases et de textes courts, supports pour l'écriture de conte. ...* »

D'ailleurs, pour la réalisation des tâches intellectuelles en contexte scolaire, cette compétence est indiquée sous la catégorie « créer », dans la taxonomie de Bloom.

Parmi ses fonctions :

- Elle aide au succès scolaire et à découvrir les divers talents des enfants ;
- Elle est un élément nécessaire et constructif des processus de pensée innovatrice et une compétence de vie cruciale pour les sciences et le monde du travail.

- Elle permet de s'adapter à diverses situations de la vie en aidant à trouver solutions, méthodes et processus pour aborder problèmes anciens et défis contemporains.
- Les apprenants développent une sensation d'efficacité personnelle et de persévérance conduisant à un sentiment de pouvoir.
- La créativité sociale, un phénomène collaboratif, encourage l'apprenant individuel à devenir encore plus créatif en combinant différentes idées, parfois à travers différentes cultures. (LSCE,2017).

Tableau 1 : Pertinence de la créativité par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Affiner les processus d'apprentissage et les résultats Préparer les enfants à la réussite dans un monde en évolution rapide. Accroître le plaisir et la pertinence de l'apprentissage.
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Développer des entrepreneurs qui réussiront Faciliter la résolution de problèmes sur le lieu de travail Améliorer l'employabilité et la promotion sans distinction de sexe
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, à une estime de soi et à une auto-efficacité holistiques. Soutenir le développement des capacités d'adaptation.
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Contribuer à la résolution des problèmes sociétaux vers une citoyenneté inclusive. Améliorer la cohésion sociale à travers des approches créatives de la gestion de conflits Faciliter l'engagement social dans la promotion du bien commun.

Source : LSCE, Initiative pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, Moyen-Orient et Afrique du Nord, 2017, p.51

VI. Lecture et écriture : un rapport de réciprocité

Deux modes d'expression en étroite relations en dépit de leurs différences, la lecture et l'écriture constituent les deux compétences de base sur lesquelles repose toute action pédagogique. Complémentaires l'une à l'autre, elles forment selon J-P Robert (2008, p.116) « un couple indissociable. L'apprentissage de la première est un préalable obligatoire à celui de la seconde ».

La question du rapport entre les deux compétences a sans cesse été préoccupante. Cet intérêt a pu en effet démontrer que leur apprentissage se réalise mutuellement, et la maîtrise de l'une des activités influence systématiquement l'autre et inversement.

En effet, les deux vocables ont bénéficié de nombreuses études abordant leur articulation, et ce lien est clairement démontré dans toutes les analyses. A titre d'exemples, dans un article traitant les deux concepts et intitulé « Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté » Giguère et al. (2002, p.24) mentionnent que « la lecture et l'écriture constituent les deux grandes activités langagières écrites ». Et « la question des relations entre ces deux compétences langagières fait l'objet de préoccupations importantes » ajoutent-ils (p.24)

D'autant plus, et dans cette perspective, le Cnesco (2018, p.06), dans l'une de ses études, indique que l'articulation de l'apprentissage de l'écriture avec celui de la lecture

permet de les enrichir mutuellement. La production d'écrits est susceptible de conduire les élèves à percevoir les besoins en lexique, en tournures syntaxiques, en organisations textuelles... Inversement, la compréhension exercée au cours de la lecture permet de se familiariser avec un lexique, avec des tournures syntaxiques, avec des organisations textuelles qui peuvent être réinvesties en production d'écrits.

En effet, en contexte scolaire, la lecture et l'écriture sont intimement liées, notamment dans le cadre de la mise en pratique des nouvelles approches, leur réciprocity est exigée puisqu'on ne peut envisager l'une sans prévoir l'autre.

Aussi, les contenus des progressions scolaires montrent que les deux tiennent d'un ordre qui répond à des objectifs bien définis.

Par ailleurs, dans cette perspective de développement du savoir scriptural, il faut noter que la didactique de l'écriture a mis en évidence les effets de la lecture sur la production écrite en précisant que l'apprentissage de l'une sert au développement de l'autre, lire et écrire se nourrissent réciproquement et systématiquement s'enrichissent. Ainsi l'ont évoqué dans leur ouvrage Cuq et Gruca (2005, p.178), « *mieux lire c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter c'est mieux parler* ».

Et, pour que cette question de réciprocity soit plus performante, Gruca (1995, p.183) a fait remarquer il y a quelques années auparavant que dans le cadre de l'étude des textes littéraires que

l'articulation lecture- écriture, grâce à un jeu de va-et-vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit, dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques ou métanarratives.

De son côté, et reconnaissant cette aptitude notamment par le discours littéraire, Mekhnache, (2010, p.479) soutient que

le caractère artistique du texte littéraire doit créer et procurer une certaine liberté dans l'appropriation de la langue, à travers deux activités majeures : la lecture et l'écriture. L'articulation et l'interaction de ces deux activités, les allers-retours incessants, réduiront forcément l'émiettement et la juxtaposition des autres activités liées à la langue (syntaxe, conjugaison, etc.).

Ainsi, dans cette perspective de développement du savoir scriptural, il faut noter que la didactique de l'écriture a mis en évidence les effets de la lecture sur la production écrite

en précisant que l'apprentissage de l'une des compétences entraîne le développement de l'autre sert au développement de l'autre, autrement dit plus on lit, mieux on écrit. ... (Cuq & Gruca, 2005, p.178)

En contexte scolaire, la lecture et l'écriture sont intimement liées. En effet, la mise en pratique des nouvelles approches exige une réciprocité des deux compétences disciplinaires car, nous ne pouvons pas envisager l'une sans prévoir l'autre.

Les contenus des progressions scolaires montrent que les deux tiennent d'un ordre qui répond à des objectifs bien définis. Dans ce contexte,

la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite, ont indiqué Cuq et Gruca (2005, p. 188).

Conclusion

L'analyse des deux chapitres précédents, nous a permis de consulter de près et respectivement les données essentielles sur lesquelles se base l'action de l'enseignement-apprentissage du FLE, l'écrit sur ses deux formes en réception pendant la lecture et en production c'est-à-dire les tâches d'écriture.

Si ces deux compétences s'articulent pour mettre en place le pouvoir communicatif recherché en français langue étrangère, il semble que le rôle à jouer dans cette combinatoire reviendra au type de support à étudier, dans notre cas le texte littéraire, aux activités langagières à mettre en place dans une approche cognitive et interculturelle.

Nous focaliserons notre réflexion dans ce qui suit sur le texte littéraire en s'appuyant sur les travaux qui ont soutenu son apport comme moyen didactique dans l'apprentissage du FLE.

Chapitre 3

*Le texte littéraire dans
L'enseignement du FLE*

*« La littérature est l'expression de la Société,
comme la parole est l'expression de l'homme »
*Louis-Ambroise vicomte de Bonald**

Introduction

Dans ce travail, outre les compétences de l'écrit en réception et en production, nous accordons un intérêt aussi important dans ce troisième chapitre à la littérature abordée par le texte littéraire pris comme support didactique et médiateur de culture en FLE par excellence. C'est un support qui a bénéficié d'une reconnaissance de la part des spécialistes notamment, Barthes, Peytard, (1988), Besse, (1989), Gruca (1993),

Abdallah-Preteuille, et Porcher, (1996), Séoud, (1997), et Compagnon (2006) pour sa rentabilité dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

En effet, révélées indissociables l'une de l'autre, la littérature et la langue évoluent mutuellement en parfaite corrélation. Peytard (1988, p.16) le précise en disant que *« la littérature francophone représente en effet une ressource incroyablement riche et variée qui, dans la dynamique communicative prônée par la majorité des méthodes actuelles, a toute sa place dans les supports du FLE, permettant d'aborder divers aspects de l'enseignement »*.

Cet usage du texte littéraire qui vient renforcer la langue représente selon Besse (1989), cité par Mekhnache (2010, p.136), un terrain propice à l'apprentissage linguistique car

en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de langue de FLE, et pas seulement à des niveaux avancés.

De plus, l'apparition des nouvelles approches en particulier communicative et celle des neurosciences dans le domaine de la didactique des langues, a eu comme incidence le retour du texte littéraire dans la seine scolaire, sachant que selon ses théories, notamment socioconstructivistes, l'apprenant appelé à la construction du savoir est situé d'après ses capacités cognitives, culturelles et par rapport à son appartenance à un groupe social.

En effet, *« l'approche actuelle (depuis 1980) comble ces lacunes, puisque, intégrant les découvertes du cognitivisme, elle replace l'apprenant, ses procédés pour établir, organiser, utiliser ses connaissances, au centre de ses préoccupations, (...) »*. (Defays et. Deltour, cités par Faraco, p.10)

Au couronnement de l'apprentissage des langues, la littérature et par voie de conséquence le texte littéraire, noyau de notre recherche est à cet effet considéré comme un matériau réputé par sa singularité et par les aspects multiples qu'il véhicule que nous

essayerons d'exploiter dans notre démarche afin de déceler ce qui pourrait constituer une contrainte à son usage didactique. Il s'agira d'éclairer en quoi la littérature est considérée comme un espace d'apprentissage linguistique et culturel, et par conséquent une voie d'accès à l'Autre et au monde. Pour cerner cette notion du littéraire, nous apportons ci-après des précisions terminologiques et définitionnelles sur certains concepts.

I. La notion du texte : quelques définitions

Avant d'aborder la notion du texte littéraire, nous essayons par les définitions ci-après de mettre le point sur ce que signifie « le texte » que nous confrontons dans notre quotidien sous diverses façons, et qui dans l'usage courant est synonyme de suite de phrases pour exposer des idées et exprimer des pensées, il représente aussi « *tout discours fixé par l'écriture* ». (Ricœur, 1970, cité par Tabouche, 2020, p.1)

D'abord, selon le dictionnaire Robert (2005, p.424) le texte signifie « *les termes, les phrases qui constituent un écrit* ». Cet écrit n'est autre que la concrétisation des idées de l'auteur. D'un autre côté, parmi les définitions attribuées au texte, celle que propose le manuel d'accompagnement de la 1^{ère} AS, (2005, p.34) :

On appelle texte tout énoncé compris entre deux arrêts de la communication, que cette dernière soit écrite ou orale. C'est la forme concrète sous laquelle se présente un discours. Il a un auteur et une structure l'organise comme un « tout de signification.

Mais, en s'inscrivant dans une autre réflexion, Ce même concept, Pris dans une dimension épistémologique, a été défini par Kristeva (1968, pp. 103-125) comme « *un appareil translinguistique qui redistribue l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec différents énoncés antérieurs ou synchroniques.*

Par ailleurs, appréhendé autrement, Barthes, (1973, p.9) précise que le concept « *texte* » veut dire :

Tissu, mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait derrière lequel on se tient plus au moins caché, le sens (la vérité) nous acceptons maintenant dans le tissu, l'idée générative que le texte se faire se travaille à travers un entrelacs perpétuel.

Ainsi refusant l'interprétation unique d'un texte, il (Barthes) insiste qu'

un texte n'est pas fait d'une ligne de mots, dégagant un sens unique, en quelque sorte théologique (qui serait le " message " de (l'Auteur-Dieu), mais un espace de dimensions multiples, où se marient et se contestent des écritures variées, dont aucune

n'est originelle : le texte est un tissu de citations, issues des mille foyers de la culture.
(Barthes, 1984, cité par Gignoux, 2005, p.26)

Le texte devient alors selon la conception de Barthes un espace de langue, il est défini comme « *une chaîne linguistique parlée où écrire formant une unité communicationnelle* ». (Canvat, 1999, p.83) Cette occurrence communicationnelle, obéit à des critères interdépendants :

- *Un critère de cohésion, perceptible en particulier dans le jeu de dépendance entre les phrases ;*
- *Un critère de cohérence (une notion que nous verrons un peu plus bas avec celle de la cohésion.) ;*
- *un critère d'intentionnalité, l'énonciateur vise à produire un texte susceptible d'avoir un effet déterminé sur le destinataire;*
- *un critère d'acceptabilité, le destinataire s'attend à interpréter un texte qui vienne s'inscrire dans son monde.*
- *un critère d'intertextualité (un texte ne prend sens que mis en relation avec d'autres).*
(de Beaugrande et Dressler , 1981 cité par Maingueneau 2009, p.124)

Notons que les 3^{ème} et 4^{ème} critères concernent la relation entre les participants de l'acte de communication :

En effet, D. Maingueneau (2009, p.123), fait remarquer que « *le mot texte prend diverses valeurs, selon son usage pour désigner un énoncé ou un discours* ».

Comme énoncé, « *il désigne une suite linguistique autonome, orale ou écrite, produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une situation de communication déterminée* ». Et, en tant que discours, continue à expliquer Maingueneau (2009, p.123), le texte représente un « *enregistrement verbal d'un acte de communication* ».

De plus, le texte, objet de médiation culturelle et outil de construction des connaissances, pris dans une démarche interculturelle et cognitive doit permettre à celle-ci de « *se fonder sur une description précise des activités mentales et une prise en compte dans ces activités du rôle des systèmes de connaissances/croyances des différents apprenants* ». (Marin & Legros, 2008, p.124)

Pour finir avec l'explicitation concernant ce concept clé, nous rappelons les propos de Caterina Manes Gallo, (2017, p.7) qui souligne qu'

indépendamment de son mode de production oral ou écrit, et de son support physique (papier, réseau informatique, bande magnétique), le "texte", en tant que vecteur de communication, ne semble pas pensable sans la prise en compte d'un /des "contexte(s)" de sa production et de sa circulation au sein du corps social.

II. Le texte, une question d'enchaînement

S'appuyant sur des recherches précédentes Cornaire et Germain (1999, p.66) soulignent que « *les textes bien organisés et qui présentent une structure régulière offrent moins de difficulté de compréhension* ».

Dans ce même contexte, elles ajoutent (1999, p.66) que « *la reconnaissance de la structure d'un texte ou encore du plan suivi par l'auteur permet à l'étudiant de faire de meilleurs rappels en se rapportant davantage d'idées* ».

2.1. Cohésion et cohérence : un couple en interaction

Parmi les notions clés qui entrent en jeu dans la réalisation d'un discours oral ou écrit, il en existe deux particulièrement indispensables sur lesquelles s'appuie l'interaction entre un émetteur et un récepteur puisque « *la compréhension résulte d'une interaction entre un lecteur et un texte* ». (Denhière & Legros, 1989, cité par Marin & Legros, 2008, p.82).

Il s'agit du couple cohésion et cohérence que nous aborderons ci-après pour voir leur importance et expliciter la nuance entre elles. Celles-ci sont des propriétés qui « *font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases* » a indiqué Rastier (1989, p.46).

La construction du sens d'un texte est en grande partie en rapport avec sa cohérence, comme l'affirment Marin et Legros (2008, p.62) en soulignant qu' « *il est nécessaire de construire sa cohérence locale (microstructure) et globale (macrostructure) en mettant en rapport différents types d'informations issues du texte et les connaissances du lecteur stockées en mémoire et les activités lors de la lecture.* »

2.1.1. La cohérence

La cohérence apparaît selon Cuq (2003, p.46), comme notion et concept clé qui relève du champ de la linguistique textuelle, et de l'analyse des discours.

Celle-ci est à distinguer de celle de la cohésion avec laquelle elle est souvent confondue car c'est à travers cette distinction que se dessine sa définition.

En effet par rapport à la cohésion qui se manifeste dans la linéarité des séquences du texte, « *la cohérence fait intervenir le contexte hors des éléments linguistiques c'est-à-dire la situation extralinguistique et la connaissance du monde qui se manifestent dans les enchaînements textuels* ». (Siouffi & Raemdonck, 1999, p.113).

En plus à cette manifestation du savoir au monde, « *la cohérence se fonde sur l'analyse de l'implicite que renferme le texte* » (Siouffi & Raemdonck, 1999, p.113).

Elle se manifeste selon Alkhatib, (2012, pp.45-47) au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages ...).

Rappelant le rôle que jouent le lexique et l'emploi des verbes comme marqueurs de cohérence, Vigner (2004, p.62), souligne que celle-ci :

Actualisée dans le texte par le vocabulaire, notamment par l'usage de verbes quand il s'agit d'une description, joue un rôle important en FLE, parce qu'elle conditionne les faits de compréhension. Un texte, en effet, ne dit pas tout et appelle de la part du lecteur une activité d'inférence par laquelle il va reconstituer les étapes d'un processus ou d'une suite d'actions non représentées dans le texte. A cet effet, le lecteur va faire appel à sa connaissance du monde ; connaissance du monde stockée dans sa mémoire sous forme de scénarios ou de scripts, c'est-à-dire de schémas d'actions conventionnels tels qu'ils sont admis par dans une culture donnée.

En somme, pour faire avancer des propos dans une logique solide et dans l'harmonie, il est impératif comme l'ont indiqué Siouffi et Raemdonck , (1999, p.11), de partir « du texte, de sa structure, de son organisation non linéaire, et examine ses composantes en fonction de la signification qu'ils apportent à propos du thème du texte, par exemple ».

2.1.2. La cohésion

Inversement à la cohérence, la cohésion s'applique au contexte interne où la liaison des phrases entre elles est exprimée dans une relation d'interdépendance.

Parmi les définitions attribuées au concept de la cohésion, nous retrouvons celle de Siouffi et Raemdonck (1999, p.112), où ils soulignent qu'elle « *peut être définie comme la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies* ».

Cette notion « *renvoie davantage aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc) et aux organisations propres des textes* » a stipulé Cuq (2003, p.46).

Grâce aux marqueurs de relations, dans un texte, et à un niveau local, elle permet d'assurer le lien et la progression des phrases en respectant le contexte pour former une unité. En effet, « *lorsque l'on étudie la cohésion d'un texte, on s'attache surtout aux mécanismes strictement linguistiques qui régissent les relations entre syntagmes dans la phrase ou encore entre phrases dans le texte* ». (Siouffi & Raemdonck (1999, p.112).

Parmi les mécanismes qui relèvent de la cohésion, nous citons les cinq catégories des linguistes Halliday et Hasan cités par El-Karfa dans son article intitulé « La cohérence et la cohésion textuelle : reconnaissance et articulation » publié en (septembre 2020, pp.229-238), il s'agit de relation de :

référence (anaphores et cataphores) ; de substitution (substitué une phrase ou une suite de mots par un mot plus général) ; d'ellipse (faire omission d'une expression ou d'un mot sans nuire à l'interprétation du lecteur) ; de conjonction (connecteurs et coordinateurs) et de cohésion lexicale (répéter les mêmes lexèmes).

Maingueneau (2013, p.230), met en lumière l'importance de la substitution, et dans son analyse sur la reprise de certains syntagmes par les anaphores, la concordance des temps des verbes, et les connecteurs d'enchaînement, il précise qu'ils « contribuent de manière essentielle à lier entre elles les phrases, à donner à un texte sa cohésion, tout en le faisant progresser ».

En somme, la cohérence et la cohésion expriment toutes les deux la propriété de la continuité mais à deux niveaux différents. Pour construire le sens du texte, il est indispensable de jouer sur la microstructure et la macrostructure « en mettant en rapport différents types d'informations issues du texte et les connaissances qui permettent d'assurer la cohérence locale et globale ». (Marin & Legros, 2008, p.62)

Pour sa part, Alkhatib (2012) souligne également que

La cohérence se manifeste au niveau global du texte c'est-à-dire sa macrostructure (champ lexical, progression des idées, relation entre passages ...). Elle concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message résulte clair. La cohésion se manifeste au niveau local, autrement dit sa microstructure phrase à phrase (connecteurs temporels (quand, alors), connecteurs spatiaux, connecteurs argumentatifs (mais, or, toutefois, ...) Elle concerne plutôt la forme et suppose le respect des normes morphologiques et syntaxiques.

III. Littérature et texte littéraire

3.1. La littérature : qu'est-ce que c'est ?

La littérature a depuis des siècles gardé ses titres de noblesse, l'Abbé Gomien, (1875, P.1), nous explique dans son ouvrage que « la littérature prise dans une acception générale, est une science qui comprend la grammaire, l'éloquence et la poésie, et qu'on appelle autrement Belles-Lettres.

Il mentionne aussi que « *la littérature est l'ensemble des productions littéraires d'une nation, d'un pays, d'une époque ; (...). Elle est encore la connaissance des règles, des matières et des ouvrages littéraires* ».

Son objet est de rapprocher les individus, comme le souligne Morel, (2012, p.141), dans un article rappelant Barthes qui développe la thèse selon laquelle

la littérature est un outil de médiation, d'accès à la découverte de l'autre et de soi : elle offre des expériences propres à renforcer la conscience subjective des apprenants, en tant qu'apprenants d'une langue étrangère, mais aussi, plus largement, en tant qu'autres.

En effet, c'est en lisant les textes qui parlent des autres que le lecteur se découvre avant de découvrir l'Autre. « *Sans la vie, la littérature serait sans contenu* ». (Du Bos, 1989, p.11)

Dans cette perspective, Abdallah-Preteceille, (2010, pp.145-155) souligne que parfois *réduit à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation de faits, de situations et de personnages présentés comme significatifs par rapport à une culture, le texte littéraire pourrait au contraire retrouver progressivement ses titres de noblesse comme vecteur d'une approche humaniste de la communication.*

Raison pour laquelle, nous rejoignons l'idée selon laquelle, l'enseignement de la littérature dans une langue étrangère comme c'est le cas du FLE aiderait l'apprenant à développer sa capacité d'innover et de créer dans cette langue, à condition de lui assurer l'exploitation qu'il faut. Car la littérature intervient de façon irremplaçable pour assurer des activités diverses et multidimensionnelles en classe de FLE. Bref, elle stimule les compétences de réflexion chez les apprenants. Ces pouvoirs sont innombrables, comme nous le verrons ci-après.

3.2. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Le texte littéraire, objet de notre étude constitue selon les chercheurs un instrument à diverses facettes : pédagogique, linguistique, sociale et culturelle capable de satisfaire les besoins en donnant un renouvellement solide à l'environnement des langues étrangères.

En prolongement à ce que nous venons d'évoquer, nous essayerons de retrouver à quelles significations s'ouvre le texte littéraire en dépit de la difficulté de son inscription à une définition précise, comme le mentionne Turmel-John (1996), « bien qu'il n'existe pas de définition précise du texte littéraire, trois éléments semblent toutefois faire l'objet d'un consensus. Il s'agit, premièrement, de la reconnaissance par une institution sociale, « *une opinion commune* » d'une œuvre considérée comme littéraire ; deuxièmement, du caractère fictif de l'œuvre littéraire, contrairement au discours non littéraire, dont le caractère relève, lui, de la réalité, du fonctionnel ; troisièmement, du souci d'une écriture esthétique. »

Il précise alors (Turmel-John, 1996, p.51), qu'il est considéré comme texte littéraire, « *tout texte relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune* ». Autrement dit, il est reconnu qu'un texte littéraire doit obéir aux trois caractéristiques suivantes :

- La reconnaissance par une institution sociale, « une opinion commune » d'une œuvre considérée comme littéraire ;
- Le caractère fictif de l'œuvre littéraire qui relève du fictionnel contrairement au discours non littéraire ;
- Par son écriture esthétique.

De ce fait, « Le texte littéraire lui aussi reflète tout autant qu'un autre document la culture, la façon de penser, la façon d'être d'une société, ou d'une communauté. » (Turmel-John, 1996, p.53)

Ainsi, en prenant conscience de ce qui caractérise le texte littéraire et le distingue des autres supports, nous pensons utile de rappeler que ce dernier pourrait être définissable à travers ses spécificités.

Il en ressort alors, plusieurs significations, dont nous en citons les plus plausibles.

Grâce à son caractère linguistique et culturel, le texte littéraire est alors considéré selon Peytard, (1988, p.16) comme

Un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme "supplément culturel", mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue.

Pour ce qui est de son caractère humanitaire, Abdallah-Prétceille et Porcher, (1996, p. 138) estiment que

la littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui.

Giasson (1996, p.276), spécialiste de la didactique de la lecture, avait souligné l'importance de la littérature par rapport à l'humanité en disant que « c'est un art qui fait appel à l'intégrité de l'expérience humaine ; elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle montre la vie dans sa totalité, dans sa complexité ».

Par ailleurs, une autre caractéristique contribue largement dans la définition du texte littéraire, celle qui le considère comme moyen d'accès, contribuant à la découverte de l'autre pour favoriser la prise de conscience pour l'expression de soi. Car, lors de sa lecture, l'apprenant y découvrira ce qui pourrait le rapprocher ou le différencier de cet autre dans ses pratiques et ses valeurs culturelles.

Dans cette perspective, le texte littéraire outil de médiation, est défini comme « le lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte. » (Mekhnache, 2010, p.126.)

Par conséquent, la littérature représentée par le texte littéraire réussit à décrocher son statut de médiateur culturel apte aux multiples dialogues, ce qui lui assure également une place privilégiée dans l'enseignement-apprentissage des langues. De ce fait, Besse, (1989, P.7) lui accorde la signification de « l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres ».

IV. La littérature : Pouvoirs, enjeux et fonctions

4.1. Les pouvoirs de la littérature

Quasiment unanime, les spécialistes ont exprimé leur bonne appréciation sur l'intégration de la littérature en la recommandant comme appui dans l'enseignement des langues, et ce en raison de sa fonction de formateur à travers les textes littéraires qui représentent la mémoire, le fondement de chaque société. Et, c'est grâce à la lecture que s'effectue ce partage des connaissances.

Plaidant, cette opportunité, Lebrun, (1991), cité par Dufays et al, (2005, p.16) souligne que « la littérature a toujours occupé une position privilégiée dans l'enseignement du français. Cette place de choix s'explique au moins par une double raison : la littérature joue à la fois un rôle de « *modèle langagier* » et *véhicule une certaine culture que l'école a pour mission de transmettre à l'élève* ».

De ce fait, en tant qu'outil assurant la connaissance et le savoir, la littérature contribue au développement personnel et l'émancipation des individus. Et grâce à cet acte de lecture qui vient la compléter et lui donner vie, elle agit sur les lecteurs en leur garantissant un certain apprentissage linguistique, rapprochement social et culturel et bien évidemment d'autres pouvoirs, comme en avait illustré Compagnon (2006, p.21.), il s'agit en effet :

- « *Le premier pouvoir est celui d'instruire en plaisant ;*
- *Le second de nature thérapeutique, permet de remédier aux maux (problème) de société ;*
- *Le troisième aide à corriger les défauts du langage. »*

En somme, la littérature s'adresse à tout le monde, par le réel qu'elle présente au lecteur, car « *les œuvres elles-mêmes ne cessent de désigner le monde et, du même coup, de témoigner textuellement des liens qu'elles entretiennent avec la réalité.* » (Vaillant, 2017, p.163). Elle est aussi comme l'a considérée Compagnon (2006, p.21), « *un, instrument de justice et de tolérance, et la lecture, expérience de l'autonomie, contribuent à la liberté et à la responsabilité de l'individu* ».

4.2. Enjeux de la lecture littéraire

Il paraît évident que la littérature telle que nous l'avons défini précédemment riche, porteuse de sens, d'histoire, de culture et d'identité favorise l'émancipation du lecteur. Avec ce potentiel, elle lui assure l'autonomie en conjuguant à la fois et pendant le même acte de lecture des savoirs de nature différentes. En ce sens, Demougin, (2006) cité par Denizot, (2019, p.72), souligne que la construction des savoirs « *un des enjeux de la lecture des textes littéraires tient à la construction conjointe, mais sur des plans radicalement différents, d'un sujet d'expérience et d'un objet de savoir. ...* ». Et s'interroge sur la manière dont procède le lecteur pour allier « *construction identitaire et construction des savoirs, savoirs culturels, savoirs langagiers, sachant que ces constructions ne se valent pas et que ces savoirs ne sont pas de même nature* ».

En effet, grâce à l'engagement et l'investissement intellectuel du lecteur (notion que nous verrons ci-après) en tant qu'acteur actif, dans une démarche de réflexion interprétative des faits que ce dernier puisse participer à la construction du savoir véhiculé par le texte. Mestrot (2014, p.7) précise dans ce contexte que « *l'œuvre littéraire n'existe qu'à la conjonction de l'activité de l'auteur et du lecteur, qu'autour d'une sorte de « pacte de générosité » où chacun reconnaît la liberté que l'autre engage* ».

Ce travail cognitif qui favorise au texte littéraire une autre conception dans le champ de la didactique des langues, constitue un enjeu majeur car « *la question n'est plus de savoir ce qu'est la littérature comme objet ou comme produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit* » (Dufays, et al. 1996, p.65).

Par ailleurs, dans une approche cognitive, et profitant des théories de la réception, l'étude des textes littéraires permet à l'apprenant de creuser dans ses connaissances antérieures pour établir des ponts entre une information écrite et visuelle et le sens qu'elle pourrait avoir selon le vécu et l'expérience du lecteur, l'apprenant dans notre cas.

« *Le lecteur s'empare du texte, le fait sien, se plonge dans l'univers de l'œuvre, se l'approprie et, en se livrant à l'écriture, se donne la possibilité de l'interpréter, de lui donner une « deuxième naissance* » Comme l'affirme Bayard, cité par Rouxel (2007, pp.65-73).

C'est ainsi que la littérature comme moyen d'apprentissage et de découverte sensibilise ses usagers aux principes de la diversité, la tolérance, et du respect de l'autre dans une approche qui mène au civisme dans les sociétés contemporaines.

Dans ce contexte, Coste, Moore et Zarate (1997, p.12), précisent dans une publication par l'intermédiaire du CECR que

Le respect de la diversité des langues et la recommandation d'apprendre plus d'une langue étrangère en contexte scolaire prennent tout leur sens. Il ne s'agit pas seulement

d'un choix de politique linguistique à un moment déterminé de l'histoire, par exemple, de l'Europe, ni même - si importante soit cette visée - de donner de meilleures chances d'avenir à des jeunes capables de recourir à plus de deux langues. Il s'agit bien aussi d'aider les apprenants

- à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité ;

- à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres.

4.3. Les fonctions de la lecture littéraire

Dans l'une des études réalisées le groupe Maîtrise de la langue de l'université de Lille sur le rôle des textes littéraires, selon cette « Mission départementale Maîtrise de la langue – DSDEN du Nord – groupe « oral », il est mentionné plusieurs effets à la littérature qui permet d' :

- Offrir du plaisir au lecteur en lui garantissant détente et évasion.
- Comprendre le monde en établissant les significations nécessaires pour du donner du sens aux différents modes de vie et par conséquent apprendre à être plus tolérant envers l'Autre.
- Intervenir favorablement dans le développement social, cognitif et affectif des élèves.
- Enrichir les connaissances des élèves dans la langue qu'ils apprennent ce qui les aide à mieux communiquer.

V. Le texte littéraire : les caractéristiques clés

Nombreuses et diverses sont les caractéristiques qui distinguent un texte littéraire d'un autre support non littéraire. Dans cet espace, comme nous venons de le signaler, des spécificités qui parlent du monde, de la culture, de la fiction et de la condition humaine se tissent esthétiquement pour créer une œuvre artistique. L'enchevêtrement de ces ingrédients exige un travail intellectuel.

Dans ce contexte, Besse, (1982, p. 25) rappelle que l'importance accordée à la littérature est due à ses spécificités car « toute l'attention est sollicitée, dès l'approche, non par les informations dont le texte peut être porteur mais par le texte lui-même dans sa texture visuelle, sonore, grammaticale et sémantique. Il y a là des caractéristiques propres aux documents littéraires qui les adaptent particulièrement à leurs inévitables conditions de réception dans une classe de langue étrangère ».

Ci-dessous, nous présentons à partir du cours de littérature diffusé par Tabouche.(2020) de l'université de Bouira, certaines de ses caractéristiques qui contribuent à la singularité du texte littéraire) :

- *Dans un texte littéraire, son auteur met en lumière une manière de voir et concevoir le monde (vision de l'homme et de la société). Il communique alors ses sentiments, ses pensées et ses émotions...C'est ainsi qu'il contribue à l'évolution du langage et de la pensée.*
- *Le texte littéraire possède un pouvoir évocateur car les mots qui le composent ne disent pas tout : le message n'est pas toujours explicite et clair. Le texte recourt à l'implicite pour associer le lecteur. Il appelle les connotations, sens dérivés, les présupposés et les sous-entendus.*
- *Dans le texte littéraire, contrairement aux autres textes, le langage ne véhicule pas toujours une expression explicite. Tout comme le fond, la forme contient aussi une signification. Le message est centré sur lui-même, sur sa forme esthétique. Il s'agit du message lui-même. Chaque mot est choisi, mesuré parmi les milliers de mots de la langue française. La combinaison des mots entre eux est également un choix. L'auteur utilise des images, des réseaux sémantiques, des effets de rythme et de sonorités. C'est ce qu'on appelle la fonction poétique du texte.*
- *Le texte a un contexte puisqu'il est le fruit d'une époque, d'un milieu, d'une culture.il est le miroir d'une histoire, d'une mentalité. Cependant, le texte littéraire renferme des valeurs universelles qui mettent en valeur des préoccupations contemporaines, ce qui lui attribue ce caractère intemporel.*

En somme, avec le texte littéraire le lecteur a eu toute sa considération et son importance en tant que collaborateur et producteur de sens « *l'œuvre littéraire peut se définir comme un « appel » fait au lecteur, à ce qu'il collabore à la création de l'ouvrage, à ce qu'il s'engage librement dans l'œuvre* ». (Mestrot, 2014, p.6)

Le destinataire pour qui le texte est adressé joue un rôle décisif dans la construction du sens. Ce rôle de collaborateur qu'il remplit lui procure un statut fondamental.

5.1. La littérature : Un laboratoire dans un texte

Quasiment, toutes les recherches s'accordent à qualifier la littérature de réservoir de prélèvement d'informations, en plus du fait qu'elle représente l'objet de plusieurs disciplines, le lecteur y reconnaîtra des faits sociaux de représentations collectives. Car dans la littérature représentée par le texte littéraire, le contenu est tissé autour de thèmes familiers aux lecteurs c'est-à-dire qui font partie de leur quotidien, raison pour laquelle le débat continue toujours quant à son exploitation en classe par les enseignants afin d'élucider leurs représentations (des apprenants) sur les faits de société et de culture qui traversent le texte.

Ce renouveau de la littérature et par voie de conséquence du texte littéraire opéré avec le structuralisme de Roland Barthes comme un « *espace de langage* » (Barthes cité par Kassim-mohamed) lui a attribué une singularité par rapport aux autres supports didactiques

Sa reprise, s'explique d'une part, par le fait qu'elle permet d'examiner plusieurs compétences à la fois ; la lecture, l'écriture, la culture et les faits de société rendus possibles. D'autre part, elle constitue un terrain expérimental riche de valeur humaines, et une ressource cognitive incontournable. D'ailleurs, grâce aux nouvelles approches que la lecture littéraire a retrouvées la place qui lui revenait dans l'enseignement des langues après une absence due à la rigidité de la méthodologie traditionnelle qui la considérait comme modèle de la langue normée.

Avec cette nouvelle vision, la littérature qui demeure toujours incontournable dans l'enseignement des langues étrangères, favorise grâce au texte littéraire non seulement l'apprentissage de la langue cible mais prépare l'apprenant à entrer en contact avec le monde c'est-à-dire avec autrui. Dans ce contexte, Abdallah-Preteceille et Porcher (1996, p.138), soulignent que « *le texte littéraire, produit de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même* ».

A travers son exploitation comme objet d'enseignement authentique, la posture de l'apprenant est envisagée autrement, c'est-à-dire en tant qu'acteur authentique qui s'interroge sur son expérience et son vécu par rapport à ce qui lui est présenté, et de façon à ce qu'il puisse prendre un chemin qui lui permettrait de modifier son rapport avec le monde. En effet, c'est un moment important pour l'apprenant lorsqu'il confronte dans un texte littéraire des situations diverses colorées de son quotidien.

Cela confirme encore une fois de plus que l'apprentissage de la langue et de sa culture devrait passer inévitablement par le texte littéraire qui ne cesse d'être jugé de « véritable réservoir lexical, un laboratoire qui permet et favorise le travail du langage. » (Mekhnache, 2010, p.347)

En somme, s'agissant de la littérature, il faut rappeler que la focalisation sur l'enseignement de la grammaire ne devrait pas se réaliser au détriment des autres aspects que véhicule le texte littéraire. Dans ce contexte, nous rappelons Mekhnache, (2013, pp. 181-191), lui-même citant Oriol-Boyer car

Enseigner la littérature n'équivaut pas à en faire la critique, ni d'ailleurs à en expliquer les textes ; enseigner la littérature n'équivaut pas (ne doit pas équivaloir) à enseigner un savoir sur la littérature, de la même façon qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire. Cela étant dit, on peut affirmer que le texte littéraire, considéré à juste titre, ainsi que l'a souligné Claudette Oriol-Boyer, comme un véritable 'laboratoire expérimental', peut favoriser la réflexion sur le langage, et permettre à l'apprenant de produire un écrit artistique, dans un cadre ludique agréable.

5.2. Le texte littéraire : un lieu d'investissement scolaire et culturel

La littérature comme outil d'expression a toujours été conçue pour transmettre des pensées, et des modes de vie différents, et des expériences. Sa présence dans le milieu scolaire à l'issue des recherches peut faire bon ménage. En fait, Compagnon, (2006, p.31), l'a bien précisé en disant que

La littérature doit donc être lue et étudiée parce qu'elle offre un moyen – certains diront même le seul – de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps, ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie. La littérature doit donc être lue et étudiée parce qu'elle offre un moyen – certains diront même le seul – de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps, ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie.

Pour ces raisons, le texte littéraire devrait être traité différemment par rapport aux autres supports car son exploitation avec les approches actuelles met en avant ses caractéristiques qui le distinguent des autres supports. Et qui étaient derrière sa réinsertion en didactique des langues après sa désacralisation suite à la rigidité de l'approche traditionnelle, où il faisait usage au seul objectif pour enseigner la grammaire et la syntaxe sachant que l'apprentissage linguistique seul c'est-à-dire à titre isolé de son contexte social et culturel n'est plus évident pour capter l'intérêt de l'apprenant d'une langue étrangère.

Dans ce contexte, Cuq et Gruca,(2005, p.427), soulignent que le discours littéraire sous toutes ses formes, est destiné à être lu, il est comparé à un « *lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité au déploiement de l'imaginaire* ».

De son côté, Séoud (1994, p.12), dans la citation qui suit soutient la parfaite légitimation de l'usage du support littéraire comme moyen didactique motivant et enrichissant l'apprentissage des langues en soulignant son énorme avantage « *de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible* ».

Ainsi, les concepts langue et culture sont non seulement indissociables et ne sont plus à démontrer notamment avec le texte littéraire où le reflet du monde y est exprimé avec une travaillée de manière très esthétique.

Cependant, ce projet de didactisation du texte littéraire, doit obéir à certaines conditions en vue de l'éloigner d'une simple exploitation comme n'importe quel autre support, Mekhnache, (2010, p.479) rappelle que son caractère artistique « *doit créer et procurer une certaine liberté dans l'appropriation de la langue, à travers deux activités majeures : la lecture et l'écriture* ». Car d'après lui le fait d'articuler ces deux compétences par des opérations de va et vient contribue à la réduction des activités des points de langue.

Il recommande de ce fait son utilisation. (Mekhnache, (2010, p.479)

Néanmoins, en plus de cette considération que nous venons d'évoquer, il est également fondamental que le lecteur du texte littéraire puisse mettre en œuvre le savoir du contexte social qu'il possède du texte, vue que la littérature véhicule des représentations du réel et est l'expression d'une conscience sociale.

Dirkx (2000, p.5), affirme dans son ouvrage « sociologie de la littérature » qu'il est fondamental de prendre en considération la dimension sociale lors du choix de l'œuvre littéraire à lire. En effet, l'auteur considère que les textes littéraires véhiculent des représentations que le lecteur devrait être en mesure de déchiffrer pour comprendre la qualité du monde exprimé dans le texte dans un cadre multiculturel.

5.3. La compétence culturelle et texte littéraire

Nous l'avons signalé au tout début, l'apprentissage d'une langue étrangère passe inéluctablement par celui de la culture qu'elle véhicule. Ce besoin d'acquisition d'une compétence culturelle au côté des connaissances linguistiques permettrait aux élèves un ancrage culturel favorable à l'ouverture aux autres cultures, c'est-à-dire une prise de conscience de l'altérité, sur ce qui les rapproche ou les distingue de l'Autre et de son univers.

Par ailleurs, le texte littéraire comme moyen qui aborde la condition humaine demeure le support privilégié dans le projet pédagogique car il continue à assurer l'apprentissage linguistique, culturel et socioculturel « *il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres* » (Besse, 1989 p.7).

Ces spécificités lui attribuent un cachet caractéristique et le place au premier rang dans le domaine de la didactique des langues.

De ce fait, le texte littéraire constitue l'outil approprié pour enseigner et apprendre la langue de l'autre, puisque dans cet espace, la découverte d'autres cultures est très fréquente et leur évocation par l'enseignant favorise la sensibilisation de l'apprenant à la différence et à la diversité culturelle. Cet apprentissage qui passe par la réflexion sur l'autre et sur soi pour donner sens aux variations permet à l'apprenant d'évoluer dans une perspective interculturelle qui apparait avec le cadre commun de référence des langues.

5.4. Culture, identité et altérité dans le texte littéraire

Aux considérations que nous venons de citer, il convient d'ajouter une dimension supplémentaire : l'identité qui peut être singulière ou collective.

Rappelons d'abord en quoi consiste les deux concepts « culture » et « identité », selon Ménessier, (2000), la notion de “ Culture ” désigne :

l'ensemble des principes d'une civilisation ou ensemble homogène de sociétés humaines ; parmi ces principes, le langage occupe une des premières places, en tant qu'il est le moyen de rassembler les hommes (il est donc une condition de la civilisation elle-même) et le vecteur des valeurs dont l'affirmation permet aux membres d'une même culture de s'identifier et de se distinguer.

Quant à l'identité, elle est selon Cuq, (2003, p.123) « transversale aux sciences humaines, (...), à ces trois niveaux (l'individu, le groupe, la société) qu'elle détient un intérêt pour l'enseignement-apprentissage des langues ».

Il précise à cet effet, certains de ses atouts, sur les trois niveaux :

- *Au niveau de l'individu, l'exposition à une ou des langues contribue à ancrer le sujet dans une situation socio-familiale particulière ;*
- *Au niveau du groupe, les spécificités régionales ou générationnelles des pratiques discursives permettent de cimenter un groupe... ;*
- *Au niveau des sociétés, enfin, les identités nationales se sont construites dans un travail collectif prenant appui sur le développement des langues. (Cuq, 2003, p.123)*

L'identité, comme nous venons de le voir, se construit par confrontation et par positionnement à l'Autre dans une sorte d'interaction continue attribuant à ce concept clé la qualité de complexité.

Tous ces principes qui se mêlent les uns aux autres et étroitement liés au concept de l'identité, montrent qu'il s'agit d'une notion complexe.

En effet, déterminée dans l'espace littéraire où elle se pose constamment, l'identité se construit sur la base de faits de culture, de société, d'expériences et de rencontres conduisant à l'altérité. S'agissant de fait de culture et d'identité, Mekhnache (2010, p.48) s'est appuyé sur Kadik dans sa thèse de doctorat, "Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien" (2002, p.61), précise que

la littérature est un produit culturel, et comme tel, elle est l'objet d'appropriation identitaire. Elle fait partie de l'ensemble culturel qui dépasse l'utilisation de la langue naturelle (selon la théorie de Hjelmslev qui considère la langue naturelle comme un langage passe-partout), mais qui peut être commenté par elle.

L'altérité et l'identité sont deux concepts en interaction, parler de l'un fait réfléchir systématiquement à l'autre.

Ainsi, par voie de conséquence, l'altérité correspond à ce qui est différent c'est-à-dire ce qui est autre ou distinct de soi. Cette notion est perçue comme une « *prise de conscience et reconnaissance de l'existence de l'autre dans sa différence par rapport à soi* ». (Chaves, 2012,p.109)

Ainsi, le texte littéraire comme moyen qui aborde la condition humaine et permet de réfléchir sur les rapports humains est à la fois le lieu de rencontre de soi et de l'autre, et une occasion de réflexion sur la prise de conscience identitaire du moment que l'enseignement d'une langue entraîne en conséquence celui de sa culture. (Byram,1992, p.67)

En tant qu'espace d'expression, d'enseignement et de rencontre, la littérature représentée par le texte, est censée œuvrer à relativiser les représentations, et faciliter les rapprochements des personnes partout dans le monde.

Cet enseignement littéraire contribue selon Dufays et al. (2015, p.28) « *à la constitution d'une identité collective basée sur des référents culturels communs* ».

5.5. Une identité qui se construit par un rapport de similitude et de différence

La littérature constitue une base de données incontournable à la portée des enseignants pour véhiculer la langue de l'Autre, ses modes de vie, en passant par ses rites et sa culture. Son exploitation favorise l'échange et le contact, l'un des buts principaux de l'apprentissage des langues car elle permet à l'apprenant de vivre les diverses dimensions à partir d'un même support.

Dans le texte littéraire, la question identitaire est très présente, l'un des modèles les plus illustratifs de cette identité est le récit de voyage, un genre littéraire qui constitue un lieu de taille pour exprimer l'identité et l'altérité.

Le voyage raconté par Mouloud Feraoun (1956) pendant qu'il était en mission en Grèce illustre parfaitement l'idée de l'identité et son corollaire l'altérité qui désigne de manière générale, selon Coste et Cavalli (2015, p.19) « *ce qui est autre, nouveau, étranger, non familier, différent* ».

Dans ce récit, l'écrivain, et voyageur prend position en marquant intentionnellement sa subjectivité par des marqueurs explicites tantôt en employant le pronom « je » pour des raisons spécifiques qui incarnent l'individualité et tantôt le « nous » collectif.

Et dans un lexique bien précis, il exprime la relation qu'il entretient avec son environnement, l'Algérie et celui auquel il rend visite pour nous véhiculer à quel point cette découverte est l'expression d'une appartenance, une identité collective et voire une identité individuelle le distinguant de ses compatriotes et compagnons de voyages.

Sans cette mer, on aurait pu se croire au-dessous des Hauts Plateaux, car les maisons ont la blancheur des villes sans fumée et les montagnes dénudées qui dominent la plaine ressemblent aux contreforts désolés qui barrent certains horizons du Sud algérien » a déclaré Feraoun (1956).

Cette prise de conscience à l'identité culturelle a souligné Charaudeau, (2005) « n'est qu'un processus de découverte de soi qui dépend d'une relation à l'autre »

En effet, le texte constitue un support adéquat où se conjuguent à la fois du commun et le personnel à travers une description c'est-à-dire des ressemblances partagées sur le plan nature, géographie, qu'architecture entre la Grèce et l'Algérie. Outre ce commun qui donne une impression d'appartenance rassurante à ces visiteurs, l'auteur nous fait part d'une altérité qui le rend singulier par rapport au groupe en disant :

Pour ma part, j'avais un objectif très précis : il me fallait, ici, retrouver ma Kabylie natale, ses villages accrochés aux sommets, ses rudes montagnards, ses ânes intrépides, ses chèvres capricieuses, ses oliviers et ses figuiers. A vrai dire, j'ai retrouvé un peu tout cela, simplement parce que nous sommes riverains d'une même mer, tributaires d'un même climat et fixés sur la même rocaïlle. (Feraoun,1956).

Le cas du récit de voyage que nous venons d'évoquer exprime explicitement une représentation du réel, exprimée en images qui révèlent une prise de position sur l'appartenance identitaire et culturelle de son auteur. D'où sa didactisation comme genre littéraire témoigne de son aspect concret et pratique.

Dans cet ordre d'idée, Cuq et Gruca, (2003, p.427), précisent que

le genre de discours littéraire, sous toutes ses formes, est destiné à être lu, il est considéré comme un « lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité au déploiement de l'imaginaire.

Pour sa part, Séoud (1994, p. 12), dans la citation qui suit soutient la parfaite légitimation de l'usage du support littéraire comme moyen didactique motivant et enrichissant l'apprentissage des langues en soulignant que « l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible ».

Ainsi, en contexte pédagogique, la confrontation de l'apprenant avec des valeurs culturelles représente pour les apprenants d'une langue étrangère un instant de rappel et en même temps d'éveil à ce qui est proposé. Car avec des orientations et pratiques correctes de la part de l'enseignant l'apprenant qui rencontre des difficultés face à la lecture littéraire en se justifiant par sa difficulté linguistique, devrait être apte à construire le sens recherché.

5.6. La polysémie du texte littéraire

Réputé d'être un texte écrit selon des normes esthétiques qui exigent une lecture soignée minutieuse dépassant le premier niveau, le texte littéraire use d'un langage polysémique qui se prête à une lecture plurielle, contrairement aux autres supports à sens univoque. Cette particularité fait de la lecture littéraire le lieu même de développement des compétences intellectuelles, de l'innovation et de la créativité notamment en milieu scolaire.

Dans ce contexte, Richaudeau (1970, p.16) en abordant l'idée de la pluralité des significations dans la littérature s'appuie sur Roland Barthes qui précise que « *par sa nature, tout texte littéraire se prête à plusieurs significations pour les lecteurs: il est polysémique* ».

Sa pluralité a pu faire de lui une « *galaxie de signifiants, non structure de signifiés* » ajoute Roland Barthes, cité par Richaudeau (1970, p.16).

La polysémie que nous abordons ici est un trait caractéristique que possède le texte littéraire lui garantit une place de prédilection dans l'enseignement-apprentissage des langues, notamment étrangère en comparaison avec les autres discours à sens limité. Comme l'affirme Marcoin, en 2002 puis repris et cité par Bationo (p.22) qui dit :

Le texte littéraire n'est pas un objet fini ou limité par le sens voulu par l'auteur. Il est pluriel et « dynamisé par la lecture » Toutefois, le caractère inépuisable et polysémique des œuvres littéraires n'exclut pas l'élaboration de grilles ou de méthodes de lecture. Tout lecteur se veut actif lors de la réception. La seule volonté ne suffit pas. Elle doit être accompagnée de compétences nécessaires pour une lecture littéraire heureuse et fructueuses.

Pour sa part, Naturel (1997, p.47) citée par Ahmadi Salem, et M. Dridi (2018, p.62) en valorisant le texte littéraire le met en comparaison avec le non littéraire dit :

Il apparaît donc clairement que le texte non littéraire a un sens et un seul alors que le texte littéraire permet une lecture plurielle ; d'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse et, d'autre part, il se prête à de multiples interprétations.

Par ailleurs, cette spécificité polysémique entretient également un rapport avec l'intemporalité de l'œuvre littéraire qui demeure valable à toute époque et pour tout un chacun comme le dit Séoud (1997, p.15) « *le texte littéraire, par définition, dépasse toute contingence, celle de l'ici et maintenant. L'écrivain écrit pour l'éternité* ».

La focalisation sur les qualités du texte littéraire, amène Abdallah- Prétceille et Porcher (1996, p.138), à considérer la littérature comme

l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui.

Ainsi, ce trait pluriel et intemporel permet à l'usager du texte littéraire y compris l'apprenant de l'investir selon son vécu et ses propres expériences, en d'autres termes le saisir à titre personnel. Cette adaptation confère encore à la littérature une autre qualification, celle d'un espace de plaisir pour les apprenants d'une langue étrangère.

5.7. Le texte littéraire : un espace de plaisir

Il est reconnu que dans sa conception, le texte littéraire comme genre très particulier par ses qualités constitue le support le plus concret qui véhicule les pensées du monde. Ces opportunités qu'offre la littérature en général à ses utilisateurs représentent une source de plaisir et une autre voix qui traduit l'expression humaine.

Dans ce contexte, Gbéto (2014, p.16), rappelle que, « *la littérature aide ses utilisateurs à établir des significations sur le monde. En effet, elle est l'expression choisie de la société humaine, le miroir fidèle des idées et des sentiments d'un peuple, d'une époque, d'une civilisation* ».

Ce plaisir que procure la lecture littéraire résulte de son intemporalité sur l'expression humaine à travers les aires et les temps car chaque lecteur se sent concerné par ce qui est dit.

Dans cette perspective, et s'appuyant sur Séoud (1994), Turmel-John (1996, p.52) met en valeur la caractéristique de « *la permanence du texte littéraire, car ce dernier ne connaît pas de limite spatio-temporelle* ». Bien évidemment, elle fait remarquer qu'

il est le reflet d'une société, d'une époque, mais sa ou ses significations transcendent le temps. La preuve est que, même aujourd'hui, il est possible de lire des textes écrits il y a bien des siècles, d'y trouver et de comprendre le message qui nous réjouit comme lecteur et comme être humain. Donc, loin de perdre de la valeur ou de la signification, cette permanence donne au texte littéraire une dimension nouvelle à chaque lecture.

Ce caractère d'intégration et de plaisir est alors fondamental, raison pour laquelle Abdallah-Prétceille (2010, pp. 145-155), convaincue par sa capacité de convertir et soulager les souffrances humaines et les comprendre, mentionne à ce propos que

le texte littéraire est un des modes d'accès à la compréhension du monde, c'est un des moyens d'investigation car il est lui-même écriture du monde. Miroir déformant certes, mais miroir quand même, il est un des révélateurs privilégiés pour coder et décoder le monde.

Il ressort que, le texte littéraire comme moyen de culture et d'apprentissage est un terrain fertile et favorable à la transmission de multiples savoirs car « *lui aussi, reflète tout autant qu'un autre document la culture, la façon de penser, la façon d'être d'une société, ou d'une communauté* » a mentionné Turmel-John (1996, p.53). L'apprentissage par les supports littéraires engendre l'émancipation chez les apprenants. Grâce à sa richesse et à son caractère polysémique, ces derniers retrouvent tout le plaisir qui leur favorise l'innovation dans la langue qu'ils apprennent.

VI. Le sujet lecteur dans la perspective littéraire

Ce que le texte littéraire a de plus particulier est son caractère de lecture plurielle, c'est-à-dire qu'il se prête à plusieurs interprétations favorisant sa polysémie. En effet, un intérêt important a été accordé vers les années 1970 à la place du lecteur, et à l'esthétique de la réception notamment après la traduction des travaux de l'école de Constance (ex-République fédérale d'Allemagne) ouvrant la voie à plusieurs chercheurs pour souligner « *le caractère polysémique de l'œuvre dû aux réceptions différentes qu'elle suscite* ». (Dirks, 2000, p.113)

Nous assistons depuis à une valorisation du sujet lecteur dans la formulation du sens par rapport à l'objet texte. En ce sens, Iser (1985, p.3), montre que « *l'auteur et le lecteur prennent (...) une part égale au jeu de l'imagination, lequel n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle du jeu* ».

Autrement dit, la construction du sens ne provient plus seulement du texte, ni de son auteur, mais aussi du lecteur qui devient un partenaire et collaborateur important par sa mobilisation dans l'acte de lecture qui lui permet d'actualiser le sens du texte, en explicitant le non-dit. A ce propos, Eco (1985, p.10) en cherchant des explications sur le rôle du destinataire dans l'interprétation du texte souligne dans son ouvrage intitulé « *Le rôle du lecteur* » paru sous la traduction française qu'

il faisait la pragmatique du texte sans le savoir, du moins ce que l'on appelle aujourd'hui la pragmatique du texte ou esthétique de la réception. J'abordais l'aspect de l'activité coopérative qui amène le destinataire à tirer du texte ce que le texte ne dit pas mais qu'il présuppose, promet, implique ou implicite, à remplir les espaces vides, à relier ce qu'il y a dans ce texte au reste de l'intertextualité d'où il naît et où il ira se fondre.

De son côté Dirks, (2000, p.112) en parlant de l'importance de la réception dans la littérature rappelle Sartre qui s'est inspiré de la théorie de la phénoménologie allemande, en posant « *la lecture comme condition de réalisation de cette forme de « communication » particulière qu'est la littérature* ».

De plus, convaincu par le rôle que joue le lecteur dans la réception, Thumerel, (2002, p. 8) soutient que « *l'œuvre littéraire n'existe que par et pour le lecteur, qui lui confère vie et sens* ».

En somme, toutes ces affirmations attribuent au lecteur une place d'une importance indéniable et s'accordent à dire d'après Thumerel (2002, p.135) que « *l'histoire littéraire n'est autre qu'une histoire des réceptions des œuvres* ».

Toutefois, l'inscription du lecteur comme composante fondamentale dans la construction du sens est dépendante de son savoir culturel constitué préalablement par ses lectures antérieures et de sa mise en œuvre pratique pour lire le texte dans d'autres contextes. Dans ce sens, Émery-Bruneau, (2011, pp.34-52), indique que

pour comprendre et décrire la relation d'une personne à la lecture littéraire, plusieurs facteurs doivent être considérés, notamment la mémoire intertextuelle du lecteur, ses connaissances et ses représentations de la langue, du langage, des textes et de la littérature, son engagement dans ses pratiques de lecture, ses référents culturels, son histoire personnelle et son histoire scolaire, ses conceptions du monde, ses réseaux de socialisation, etc.

Ainsi, dans cette nouvelle conception qui valorise le lecteur en tant qu'élément fondamental et actif dans la construction du sens, et grâce aux travaux de Barthes dans la réception, celui-ci est perçu autrement. En effet, il

n'est plus, ne peut plus être cette passive machine à absorber une information fournie, voulue par un auteur ; le véritable « enjeu du travail littéraire... est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur de texte. (Barthes cité par Richaudeau, 1970, p.10)

Conclusion

En guise de conclusion à ce cadre théorique, nous pouvons affirmer que la lecture comme outil d'émancipation culturelle et l'écriture comme moyen d'expression de la pensée sont et doivent être étroitement liées dans toutes les activités puisqu'elles évoluent dans la simultanéité et se construisent dans un processus de complémentarité où la maîtrise de l'une favorise l'autre.

A cet effet, l'enseignement du FLE qui se fonde sur l'articulation des savoirs fondamentaux avec la combinaison de ressources littéraires peut contribuer à l'amélioration des apprentissages en réception et en production en mettant en valeur et en liaison les nouveaux savoirs avec les connaissances acquises des enseignements antérieurs, dans la continuité, comme le souligne Tardif, (1992, p.33) qui dit :

Le savoir se construit graduellement et lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées; les nouvelles connaissances sont en conséquence placées en interaction avec les connaissances antérieures.

Deuxième Partie

Cadre Pratique

*Pour savoir écrire, il faut avoir lu,
et pour savoir lire, il faut savoir vivre.*

Guy Debord

Chapitre 1

*Le questionnaire d'enquête :
Un outil d'observation*

Introduction

Après avoir mis l'accent sur les aspects théoriques en rapport avec la recherche en question, à présent, nous mettons en perspective le côté pratique que nous développerons en trois étapes et selon trois chapitres comme nous l'avons signalé au tout début de la recherche.

Pour cela, notre travail sur terrain sera d'abord approché au moyen d'une enquête par questionnaire menée auprès des enseignants du secondaire pour dresser un état des lieux sur ce qui se réalise réellement dans les pratiques de classe.

Il sera ensuite question d'une analyse qui cible principalement l'exploitation du texte littéraire et la place qu'il occupe dans le manuel de 1^{re} A.S en contexte algérien, les thèmes qu'il traite et les différentes formes à travers lesquelles, il apparaît. Ce volet qui apparaîtra dans le 2^{ème} chapitre sera complété par la réalisation d'une expérimentation avec deux groupes classes de 1^{re} année secondaire au sein de l'Ex-technicum, actuellement lycée Abou Bakeur Belkaid de Touggourt. Celle-ci va constituer notre dernière phase de terrain et sera explorée en 3^{ème} chapitre.

L'enquête dont il s'agira dans le premier chapitre présentera les représentations des enseignants de Français consultés au secondaire, afin de comprendre leurs conceptions sur la lecture-compréhension, la production écrite et la créativité scripturale dans le processus lecture-écriture. Et, bien évidemment, celle de l'usage du texte littéraire et de son enseignement en première année du cycle secondaire.

Nous présenterons tour à tour les questions proposées et procéderons certainement à la lecture des réponses fournies et à l'analyse des résultats obtenus.

I. L'enquête par questionnaire

1.1. Intérêt du questionnaire

En guise de préliminaire à la conception de ce travail, nous avons effectué une enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire en avril 2017. Celle-ci était destinée aux enseignants de Touggourt et des villes environnantes.

Le questionnaire comme son l'indique est un instrument de collecte d'informations. Cette « *technique d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées* ». (Chabani & Ouacherine, 2013, p.77)

Etant indispensable au chercheur pour la compréhension de certaines situations, cette démarche scientifique a pour « *but premier d'approfondir sa connaissance de cette réalité. Pour ce faire, elle va chercher à pénétrer la surface des objets, à aller au-delà des apparences* ». (Angers, 2015, p.47)

En effet, selon cette même source, (2015, p.28), le questionnement représente « le point de départ, puisque les faits ne parlent pas d'eux-mêmes » .

Pour ces raisons, nous portons un intérêt particulier à l'enquête puisqu'elle nous renseigne comme nous l'avons indiqué sur certaines réalités entre autres les difficultés que rencontrent les enseignants du FLE dans leurs classes et par la même occasion nous informe sur les techniques didactiques qu'ils mettent en usage pour les résoudre.

Elle nous permettra d'analyser de près la situation dans sa complexité, du moment que « *le premier objectif de la science est de comprendre la réalité* » se sont exprimés Chabani, et Ouacherine, (2013, p.18).

En somme, l'enquête constitue la première étape de la recherche, et son apport fournit une aide précieuse à la compréhension des déroulements des séances de compréhension et production de l'écrit ; ainsi que les représentations de chacun d'eux sur le texte littéraire et son impact comme vecteur culturel.

1.2. Présentation du questionnaire

Dans ce qui suit, il s'agira du questionnaire de l'enquête (voir annexe 1 page 257), première source de données composée de 24 questions élaborées sous forme fermées et ouvertes qui vont nous permettre d'étudier et d'analyser de près les façons de faire, de penser et de résoudre en cas de difficulté pour nos enquêtés, autrement dit, les enseignants P.E.S.

Nous y traitons deux principaux axes importants à notre recherche, le premier une sorte de fiche signalétique et d'identification qui traite les données personnelles de chaque enquêté. Le second s'intéresse à l'aspect technique et se subdivise en six (06) rubriques qui traitent les aspects suivants :

- A- La gestion de l'horaire ;
- B- La langue ;
- C- La lecture-compréhension ;
- D- L'écriture ;
- E- L'usage du texte littéraire ;
- F- L'évaluation.

En collaboration avec les directeurs des établissements que nous saluons vivement, nous avons pu en version papier et également par mail, soumettre 120 questionnaires auprès des enseignants exerçant à Touggourt et dans les villes environnantes de notre lieu de projet, en vue d'atteindre une population géographiquement dispersée.

Cependant, le retour des réponses n'était pas aussi facile surtout concernant les collègues éloignés de Touggourt ayant répondu sur la version papier. Nous rappelons que le temps consacré aux réponses ne dépasse pas les 60 minutes car nous avons pris en considération l'occupation des enquêtés.

En effet, trois (03) mois après la date de l'envoi en avril 2017, nous avons pu recueillir 34 réponses. Cela traduit un taux de retour de 28.33 % sur la base desquelles, nous avons entamé notre analyse. Il apparaît clair que le refus de répondre de la part des autres enseignants constitue l'un des inconvénients de cette technique. Nous disposons aujourd'hui donc d'informations issues de cette enquête administrée qui livre une image que nous supposons réelle et complexe des pratiques en classe.

Ci-après, nous procéderons à une analyse des résultats obtenus après le retour des réponses.

1.3. Notre population et lieux de l'enquête

La population ciblée ici, est constituée par les enseignants du secondaire (P.E.S) sollicités de répondre à notre enquête. Ces acteurs se trouvent dans différents établissements, à Touggourt, ainsi que dans les villes environnantes comme le montre la grille ci-dessous (tableau N°1).

Dans cette enquête, ont participé 34 enseignants PES dont 41,18 % représente le personnel de Touggourt, autrement dit le pourcentage le plus élevé.

Tableau II. 1 : Répartition des P.E.S selon le lieu d'exercice

PES	Wilaya d'exercice : Ouargla					Wilaya d'exercice : Eloued	Total/sexe
	Touggourt	Témacine	Taibet	Ouargla	Hassi Messaoud	Djemaa	
Femmes	8	02	01	04	03	01	19
Hommes	06	01	03	03	/	02	15
Total/ ville	14 41,18%	03 8,82%	04 11,76%	07 20,59%	03 8,82%	03 8,82%	34
Total général : 34							

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

II. Présentation et analyse des résultats

2.1. Présentation et analyse des résultats des données personnelles :

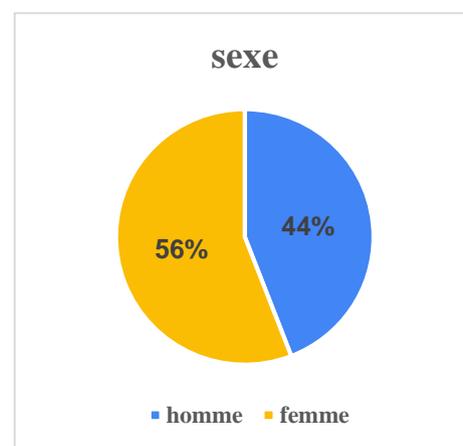
Fiche signalétique des enquêtés

Sexe : Tableau 1.1

Genre	Effectifs	Taux
Homme	15	44 %
Femme	19	56 %
Total	34	100 %

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

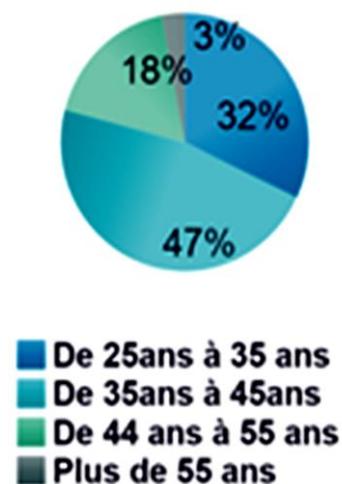
Graphique 1.1



Âge : Tableau 1.2

Âge	Effectif	Taux %
De 25ans à 35 ans	11	32%
De 35ans à 45ans	16	47%
De 44 ans à 55 ans	6	18%
Plus de 55 ans	1	3%
Total	34	100%

Graphique 1.2

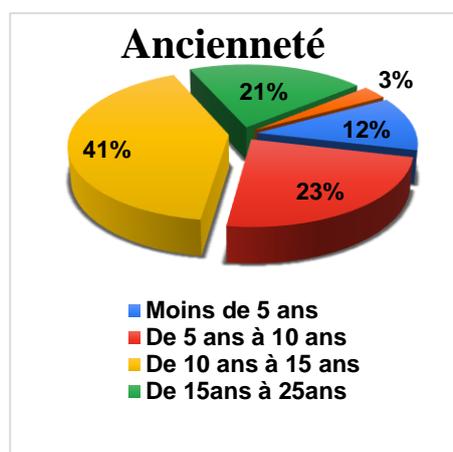


Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017).

Ancienneté : Tableau 1.3

Ancienneté	Effectif	Taux %
Moins de 5 ans	4	12%
De 5 ans à 10 ans	8	24%
De 10 ans à 15 ans	14	41%
De 15ans à 25ans	7	21%
Plus de 25 ans	1	3%
Total	34	100%

Graphique1.3



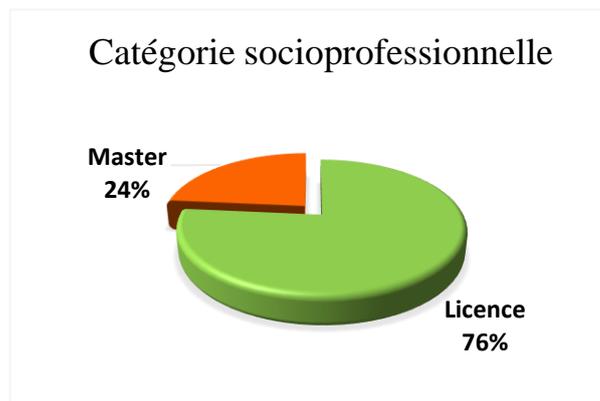
Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Tableau 1.4 : Catégorie socioprofessionnelle

Catégorie Socioprofessionnelle	Effectif	Taux %
Licence	26	76%
Master	8	24%
Total	34	100%

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.4



Commentaire :

La première catégorie de renseignements collectés, concerne les données personnelles des enseignants enquêtés entre autres, le sexe, l'âge l'ancienneté et le diplôme obtenu. L'analyse de ces principaux éléments retenus dévoile une légère différence quant à l'effectif du personnel enseignant qui montre une légère différence entre les enseignants femmes et hommes. Celles-ci sont relativement plus nombreuses que les hommes à occuper ces postes soit 56% contre un taux de 44% d'enseignants hommes qui sont légèrement moins nombreux.

De même pour le facteur âge, la classe la plus importante se situe entre 35 et 45 ans avec un pourcentage de 47 % suivie de ceux qui sont plus jeunes (25-35 ans) avec une proportion moins élevée et correspondant à 32 %. En revanche, cette analyse délivre un taux relativement en baisse pour les enseignants les plus âgés c'est-à-dire de plus de 45 ans. Ce dernier représente 18 % pour un nombre de 6 enseignants sur 34 et 3 % correspondant à un 01 seul enseignant. Cet écart semble se réduire entre les catégories d'âge sans doute à cause du départ à la retraite anticipée.

En ce qui concerne le grade, première condition du recrutement dans les postes d'enseignants, l'enquête révèle qu'ils sont majoritairement titulaires d'une licence issue de la formation classique soit 76 % contre seulement 24 % diplômés de masters. Ce qui montre un déséquilibre par rapport à ce grade. (Tableau N°1.4)

Enfin, cette enquête a évalué en plus des critères précédents, l'ancienneté dans le métier qui varie comme nous le remarquons dans la grille (tableau N° 1.3) de moins de 05 ans d'exercice jusqu'à plus de 25ans de service, une carrière assez suffisante au développement d'un savoir-faire formateur.

Après cet aperçu sur le profil personnel des concernés précités, nous évoquerons dans ce qui suit la situation des classes, auprès de ces mêmes P.E.S en s'appuyant pour cela sur les résultats recueillis après le retour des questionnaires.

Les réponses suivantes prennent en compte le côté professionnel c'est-à-dire les pratiques de classe et englobent la 2ème catégorie des questions classées en rubriques telle qu'elles apparaissent ci-après.

2.2. Présentation et analyse des résultats de l'aspect technique :

A- La gestion de l'horaire

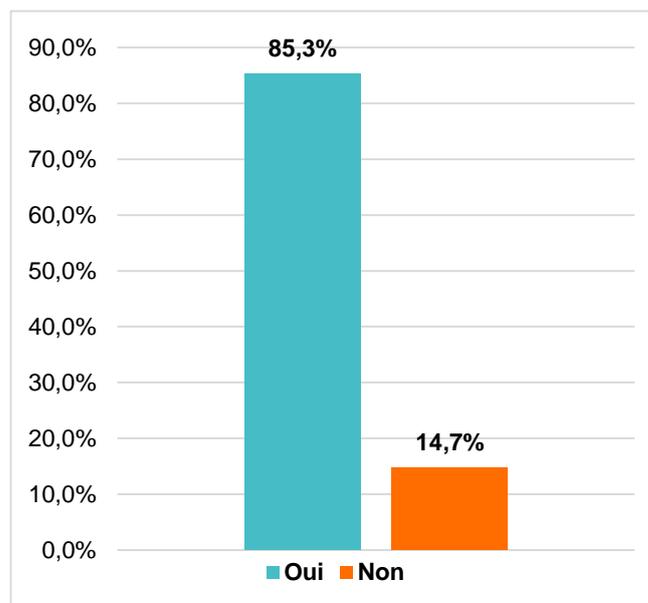
Q.1 : Le temps consacré à la lecture/compréhension est de l'ordre de 01 à 02 heures par séquence selon le programme, suivez-vous à la lettre cette distribution ?

Tableau 1.5 : Répartition par degré de suivi de la distribution du temps consacré à la lecture/compréhension

Réponses	Effectifs	Taux %
Oui	29	85.3 %
Non	5	14.7%
Total	34	100%

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.5

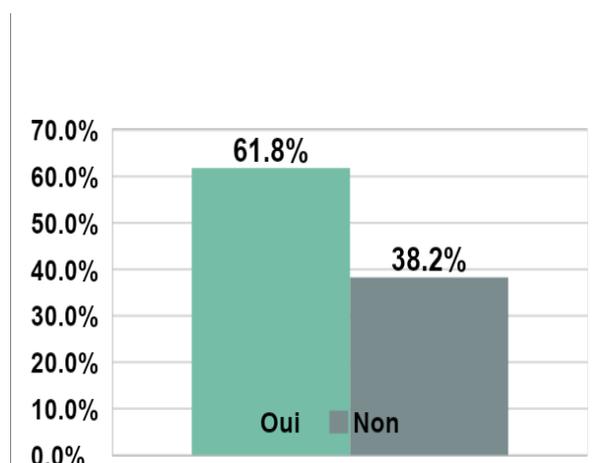


Q.2 Cette forme de plage horaire, vous paraît-elle suffisante pour couvrir les besoins de vos apprenants ?

Tableau 1.6 : Plage horaire et couverture des besoins

Réponses	Effectif	Taux %
Oui	21	61,8%
Non	13	38,2%
Total	34	100%

Graphique 1.6 Plage horaire et couverture des besoins



Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Q.3 : Si « non », comment procédez-vous pour surmonter cet obstacle ?

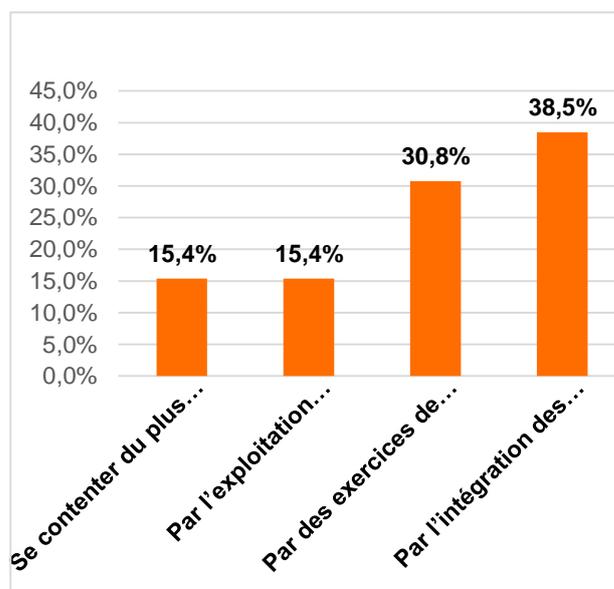
Tableau 1.7 : Solutions proposées par les 13 enquêtés

Ayant répondu négativement à la Q.6

Réponses	Effectifs	Taux %
Se contenter du plus important.	2	15,4%
Par l'exploitation d'autres supports à la maison.	2	15,4%
Par des exercices de remédiation en classe et à la maison.	4	30,8%
Par l'intégration des séances supplémentaires en compréhension de l'écrit.	5	38,5%
Total	13	100%

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.7 : Représentation imagée des solutions proposées par les 13 enquêtés ayant répondu négativement à la Q.6



Commentaire :

La question centrée sur la gestion du temps a permis de déterminer différentes pratiques par les enseignants ayant répondu à notre questionnaire. En effet, l'analyse des résultats obtenus, révèle que la majorité, c'est-à-dire 29 enseignants et enseignantes soit 85,3 % appliquent les directives de la tutelle en ne dépassant pas les deux heures de compréhension écrite pour chaque séquence, contre une minorité de 14,7%, soit 5 professeurs qui ne respectent pas cette régularité.

Par ailleurs, nous constatons à travers les réponses qui suivent (Q2 et Q3) que cette répartition semble quand même satisfaisante à 61,8 % correspondant à un effectif de 21 enseignants. Pourtant cela paraît inapproprié au reste des enquêtés, soit 38.2 % qui manifestent une attitude d'insatisfaction de cette distribution temporelle par rapport aux besoins et au niveau des apprenants. Afin de dépasser cet ennui de la gestion des horaires qui crée des difficultés chez les deux acteurs de classe, nous remarquons des pratiques différentes quant au travail inachevé en classe. Ces conduites s'appuient beaucoup plus sur le travail de maison, soit un total de 46.2 %.

A côté de ses déclarations, figure celle d'une minorité qui se réfère au complément de séances en compréhension de l'écrit, ce qui explique que la plage horaire consacrée est insuffisante et pourrait constituer un facteur d'échec aux apprenants. Nous en déduisons que la gestion de l'horaire joue un rôle crucial dans la réalisation des travaux proposés dans les progressions.

B- Autour de la langue**Q.4 Selon vous, l'enseignement d'une langue étrangère devrait favoriser en priorité :**

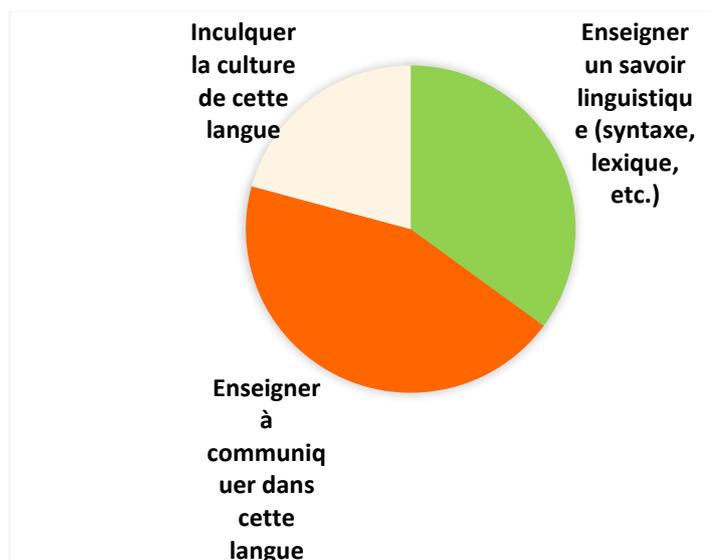
- L'apprentissage d'un savoir linguistique (syntaxe, lexique, etc.)
- La communication dans cette langue.
- L'inculcation de la culture de cette langue.

Tableau 1.8 : Représentations autour de la langue

Réponses	Nombres	%
Enseigner un savoir linguistique (syntaxe, lexique, etc.)	27	79.41 %
Enseigner à communiquer dans cette langue	34	100%
Inculquer la culture de cette langue	16	47.06 %

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.8 : Représentations autour de la langue



Commentaire :

Les réponses montrent une différence très significative par rapport à l'intérêt qui devrait être accordé à la culture qui se classe en dernier avec un taux de 47,06% seulement. Ce qui nous mène à réfléchir que la culture ne constitue pas selon ces derniers un paramètre de l'appropriation d'une seconde langue. Cependant, cette acquisition par la communication comme nous le remarquons fait l'unanimité de l'ensemble des enseignants. En effet, « *c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde* ». (Bange, 1992, pp. 53-85)

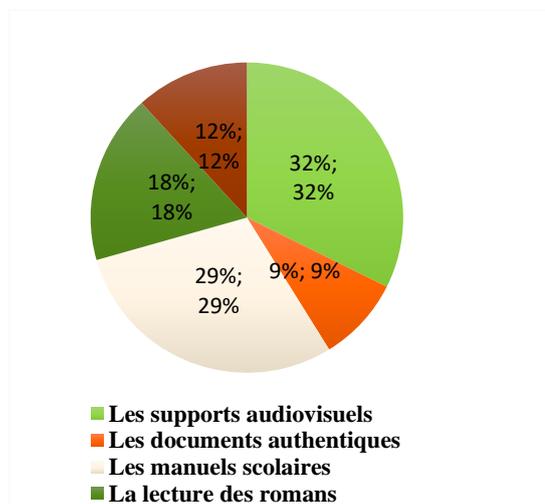
L'accent est également mis sur l'acquisition de la compétence grammaticale qui rapporte selon les résultats un taux considérable de 79.41 %. L'importance donnée à cette compétence montre la place qu'elle occupe parmi les enseignements à assurer aux apprenants. La grammaire est certes fondamentale pour la maîtrise de la langue étrangère. Mais serait-elle la voie par excellence dans cet apprentissage ?

Q.5 Quel est selon vous le support le plus approprié pour l'enseignement d'une langue étrangère ?

Tableau 1.9 : Support privilégié pour enseigner une langue étrangère

Réponses	Effectifs	Taux %
Les supports audiovisuels	11	32%
Les documents authentiques	3	9%
Les manuels scolaires	10	29%
La lecture des romans	6	18%
Les textes scientifiques	4	12%
Total	34	100%

Graphique 1.9



Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

L'analyse des résultats révèle deux points essentiels : le premier concerne le moyen à exploiter pour apprendre et enseigner la langue, en effet, les différentes sources d'apprentissages dévoilées sont importantes.

Le second, le texte littéraire cité implicitement à travers les documents authentiques et les romans, ce qui lui confère déjà le peu d'importance.

C- Autour de la lecture-Compréhension

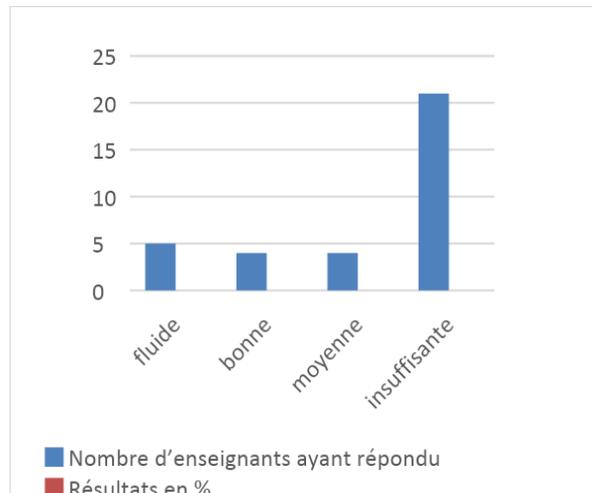
Q.6 - Comment qualifiez-vous la qualité de lecture de vos apprenants ?

Tableau 1.10: Qualité de lecture des élèves

la qualité de lecture	Nombre d'enseignants ayant répondu	Résultats en %
fluide	5	14.71 %
bonne	4	11.76 %
moyenne	4	11.76 %
insuffisante	21	61.76 %

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.10 : Qualité de lecture des élèves



Commentaire :

La lecture, par sa complexité demeure le premier besoin qui conditionne la réussite scolaire de l'apprenant. Sa qualité qui informe sur le niveau de lecture des élèves apparaît très insuffisante avec un taux de de 61,76 % selon les informations recueillies et traduites par la figure N°10.

Cette difficulté de lecture se reflète négativement sur le critère de fluidité qui marque l'habileté des élèves à lire avec rapidité. Ainsi, nous constatons d'après les résultats des taux bas et très rapprochés marquant des élèves en difficulté de lecture. Diverses raisons pourraient être derrière cet échec.

Q.7 Combien de supports étudiez-vous en compréhension de l'écrit ?

01 seul support en une séance.

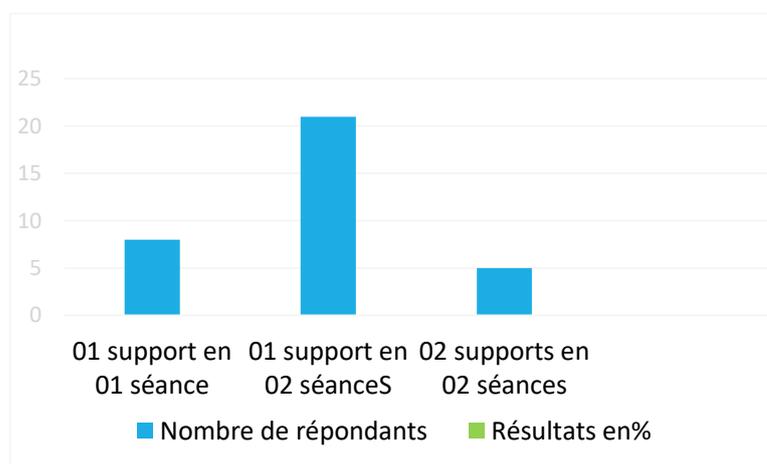
01 seul support en deux séances.

02 supports en 02 séances.

Tableau 1.11 : Correspondant au nombre de textes à étudier en C.E

Réponses	Nombre de répondant	Résultats en %
01 seul support en une séance	8	23.53 %
01 seul support en deux séances	21	61.76 %
02 supports en 02 séances	5	14.71 %

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.11 concernant le nombre de texte (s) à étudier en C.E

Commentaire :

Les résultats montrent plusieurs obstacles qui limitent le déroulement d'une séance de compréhension réussie. La multiplicité des supports qui devrait être bénéfique est ici non appliquée. En effet, sur un effectif de 34 enquêtés, 29, soit un taux global de 85.29 % utilisent un seul support ce qui prive les apprenants de séances supplémentaires pouvant les aider à s'approprier la langue.

Entre une et deux séances, ainsi que l'emploi d'un ou deux supports, les réponses à cette question montrent des différences remarquables. Il s'avère que la plupart, soit 21 enseignants parmi les 34 enquêtés utilisent un seul support en deux séances consécutives où ils devront œuvrer pour un travail de compréhension, d'analyse et de synthèse. Contre 23,53 % qui en font moins, c'est-à-dire ils se contentent d'une seule séance ce qui constitue une entrave du développement de la fluidité.

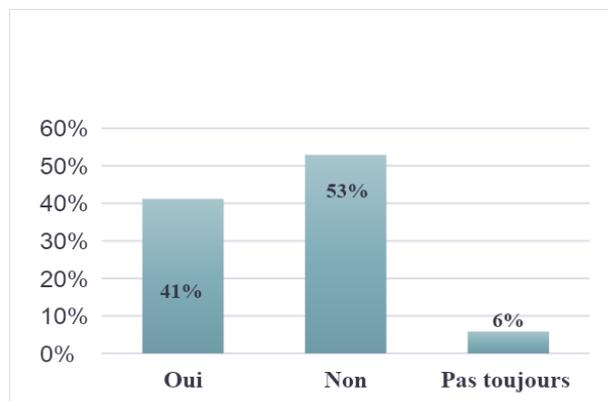
Q.8 En choisissant votre support, est-ce que vous vous intéressez à son aspect culturel ?

Tableau 1.12 Choix du support et aspects culturels

Réponses	Effectifs	Taux %
Oui	14	41%
Non	18	53%
Pas toujours	2	6%
Total	34	100%

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.12 Choix du support et aspects culturels



Commentaire :

La convocation des éléments culturels pour la compréhension est importante afin de faciliter le transfert et l'actualisation de la masse d'informations dans la langue maternelle et par conséquent la prise de conscience de l'altérité. Cependant les résultats révèlent que 53 % des enseignants n'envisagent pas des supports textuels qui font appel à la dimension culturelle et inversement 41% portent un intérêt à cette dimension pour un éventuel travail interculturel.

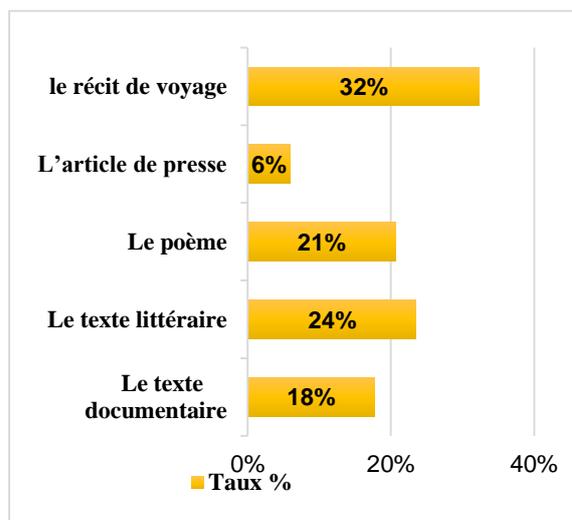
Q.9 Selon vous quel support vous semble-t-il le plus motivant en compréhension de l'écrit ?

Tableau N° 1.13 correspondant au type de supports motivants en C.E

Réponses	Effectifs	Taux %
Le texte documentaire	6	18%
Le texte littéraire	8	24%
Le poème	7	21%
L'article de presse	2	6%
le récit de voyage	11	32%
Total	34	100%

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.13 correspondant au type de supports motivants en C.E

**Commentaire :**

Les statistiques font apparaître des réponses proches entre le texte littéraire comme moyen performant dans la motivation de l'apprentissage du FLE en séance de compréhension de l'écrit, le poème et le texte documentaire. Cependant, le récit de voyage par ses caractéristiques motivantes se montre en tête des choix des enquêtés. L'article de presse, son exploitation semble très réductrice selon ces mêmes résultats.

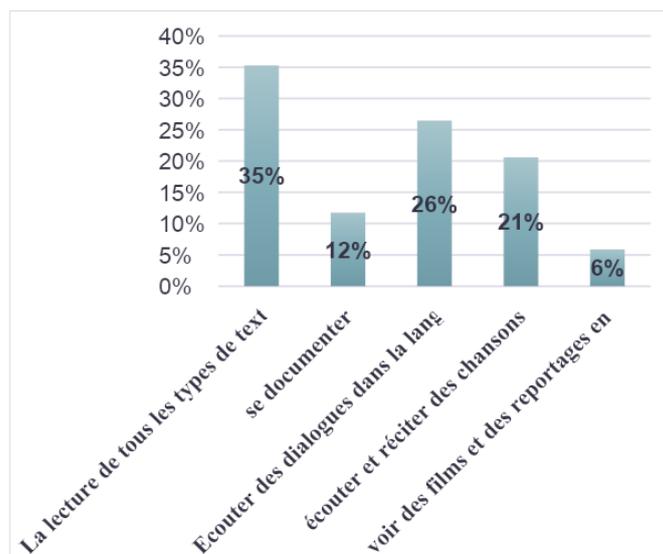
Q.10 D'après vous quel est le moyen le plus efficace pour enrichir ce bagage lexical ?

Tableau N° 1.14: Bagage lexical

Réponses	Effectifs	Taux %
La lecture de tous les types de textes	12	35%
se documenter	4	12%
Ecouter des dialogues dans la langue cible	9	26%
écouter et réciter des chansons	7	21%
voir des films et des reportages en français	2	6%
Total	34	100%

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.14 : Bagage lexical

**Commentaire :**

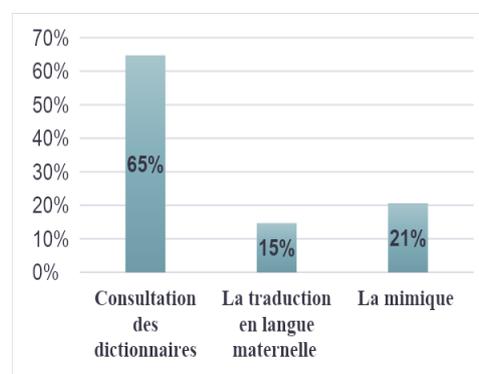
La lecture représente le moyen favorisé pour faciliter l'apprentissage du FLE par le biais du lexique soit (35%). D'autres moyens sont exprimés et représentent également des canaux d'apprentissage.

Q.11 Pour faciliter la compréhension, à quels moyens recourez-vous ?

- Consultation des dictionnaires ?
- La traduction en langue maternelle ?
- La mimique ?

Tableau 1.15 : Compréhension et moyens

facilitateurs Réponses	Effectifs	Taux %
Consultation des dictionnaires	22	65%
La traduction en langue maternelle	5	15%
La mimique	7	21%
Total	34	100%

Graphique 1.15 : Compréhension moyens facilitateurs

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

Sans doute l'appropriation du sens du texte nécessite un bagage linguistique que l'enquête dévoile insuffisant pour remplir ce rôle. En vue de surmonter cette situation, et faciliter la tâche des élèves, les enseignants recourent à l'utilisation des dictionnaires, un moyen qui passe en priorité avec un taux correspondant à 65% par rapport à d'autres techniques d'apprentissage du FLE, la mimique et la traduction en langue maternelle représentées par des taux relativement faibles comme l'indique le diagramme 1.15

D- Autour de l'écriture

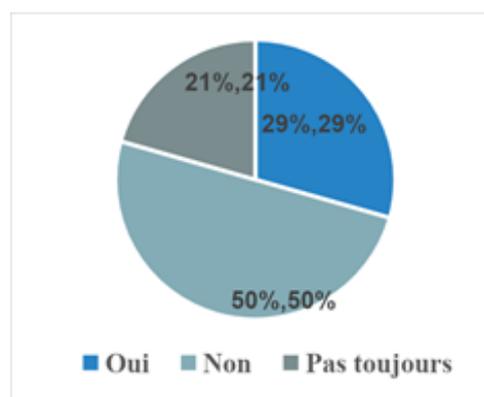
Q.12 En dehors de la séance obligatoire de la production écrite, accordez-vous d'autres occasions aux apprenants pour se familiariser avec l'écriture pendant la séquence ?

Oui / Non / Pas toujours

Tableau 1.16 : Production écrite

Réponses	Effectifs	Taux %
Oui	10	29%
Non	17	50%
Pas toujours	7	21%
Total	34	100%

Graphique 1.16 : Production écrite



Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

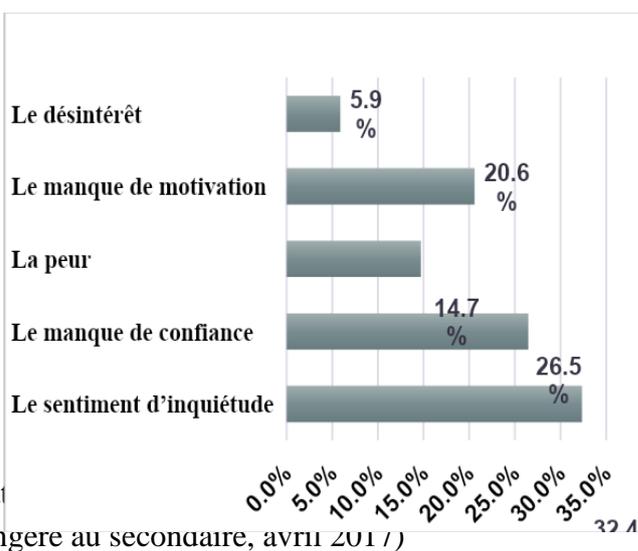
L'appropriation de la compétence d'écriture est un enjeu fondamental dans l'apprentissage du FLE, surtout qu'elle arrive pour clore les apprentissages et témoigne de son efficacité. Cela implique qu'il faut saisir à chaque occasion l'apprenant pour vérifier les enseignements. Le tableau ci-dessus dévoile trois situations différentes dont la majorité, soit 50% des cas n'est pas dans l'intérêt des élèves, c'est-à-dire le temps consacré à la production écrite est nettement insuffisant.

Q.13 Quelle attitude éprouvent vos apprenants en séance d'écriture ?

Tableau N°1.17 : L'écriture et sentiment des apprenants

Réponses	Effectifs	Taux %
Le sentiment d'inquiétude	11	32,4%
Le manque de confiance	9	26,5%
La peur	5	14,7%
Le manque de motivation	7	20,6%
Le désintéret	2	5,9%
Total	34	100%

Graphique 1.17 L'écriture et sentiment des apprenants



Source : élaborée par nous-même (informations des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

Nous avons vu précédemment dans la partie théorique que l'écriture en tant qu'opération intellectuelle exige de celui qui la pratique des compétences considérables pour réussir la tâche demandée. Ce travail devient plus délicat quand il s'agit de produire en langue étrangère comme dans notre cas. En effet, comme le montre le tableau (1.17), représenté par le graphique ci-dessus (1.17), les apprenants manifestent un sentiment d'insécurité qui se traduit par différentes attitudes qui nécessitent plusieurs interventions.

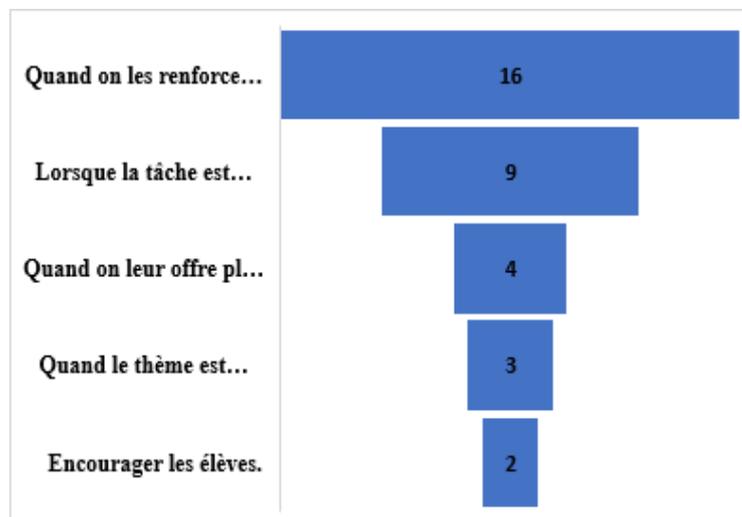
Q.14 : Qu'est ce qui peut selon vous rassurer des élèves en difficulté d'écriture ?

Tableau N°1.18, correspondant aux remédiations proposées par les enquêtés

Réponses	Effectifs	Taux%
Quand on les renforce avec une banque de mots.	16	47%
Lorsque la tâche est facile.	9	26%
Quand on leur offre plus d'une occasion à l'écrit.	4	12%
Quand le thème est familier.	3	9%
Encourager les élèves.	2	6%
Total	34	100%

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.18, correspondant aux remédiations proposées par les enquêtés.



Commentaire :

L'intérêt porté à l'écriture dans l'enseignement-apprentissage des langues confronte des difficultés diverses. Un triple handicap se révèle à travers cette question d'attitude en séance de production écrite, parmi lesquels le manque de confiance, considérablement évoqué chez l'apprenant et qui se traduit généralement par la peur de remettre la feuille blanche. C'est ce qui explique les correspondances entre les taux recueillis dans le (tableau N°1.18)

Cependant pour redonner confiance à ces enfants, il est indispensable de leur créer plus de chances pour vaincre cette peur qui engendre au final la démotivation de nombreux élèves comme nous le constatons dans le même tableau cité ci-dessus.

Donc, la reprise du focus, nécessite un travail continu pour passer d'un niveau à un autre, ce qui se révèle loin de la réalisation notamment avec uniquement une séance par séquence comme il a été indiqué précédemment.

A première vue vaincre ces difficultés semble infranchissable. Mais le fait de réfléchir sur ce que les enseignants (es) pensent comme solutions qui pourraient les aider à reprendre la motivation de leurs élèves est une démarche à valoriser.

Parmi les réponses figure celle de l'encouragement qui vise à jouer sur le côté émotif pour ajouter de la valeur à l'apprenant, le conduire vers l'autonomie recherchée.

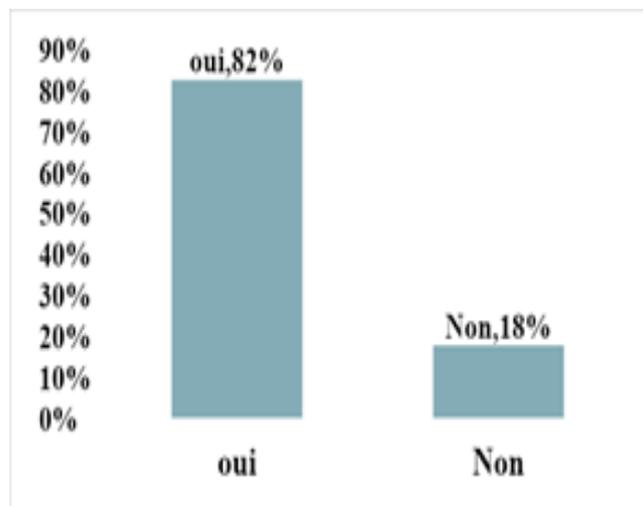
Bien qu'il soit à l'enseignant d'encourager l'apprenant à développer la confiance en soi, nous remarquons dans le même tableau que cette proposition arrive en dernier avec un faible taux correspondant seulement à 6% des réponses reçues.

Par ailleurs, pour pousser les élèves à se reconquérir, C. Delannoy, (1997,p.88) souligne que « l'encouragement et la motivation vont de pair, en travaillant avec certaines techniques comme celle de leur garantir une banque, en leur accordant plus des occasions supplémentaires à l'écrit de mots comme appui à la formulation des idées ».

Q.15: Selon vous y-a-t-il un rapport entre la lecture et l'écriture ?
Oui / Non

Tableau N°1.19 : Rapport lecture-écriture

Réponses	Effectifs	Taux %
Oui	28	82%
Non	6	18%
Total	34	100%



Graphique 1.19 : Rapport lecture-écriture

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

L'interaction lecture-écriture tient selon les résultats 82% ce qui explique la conviction des enseignants quant à leur complémentarité. Cependant, il importe de savoir comment se concrétise cette réciprocité en classe. En effet, l'élève éveillé se sert de la lecture pour couvrir ses besoins en écriture et réciproquement. Car la lecture lui permet de découvrir ses lacunes en écriture ; en d'autres termes une manière de s'autoévaluer. « L'acquisition de la lecture se fait en même temps que celle de l'écriture; les deux vont de pair ». (Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année, 2003, P.336)

E-Autour de l'usage du texte littéraire

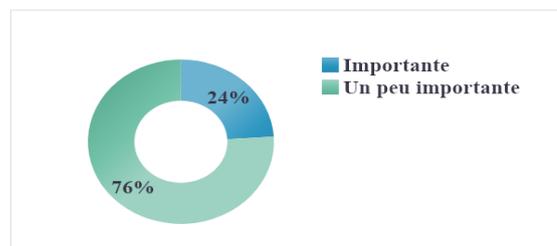
Q.16 : Quelle place tient le texte littéraire parmi vos supports de classe ?

Importante ? Peu importante ?

Tableau 1.20 place du texte littéraire

Réponses	Effectifs	Taux %
Importante	8	24%
peu importante	26	76%
Total	34	100%

Graphique 1.20 : place du texte littéraire



Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

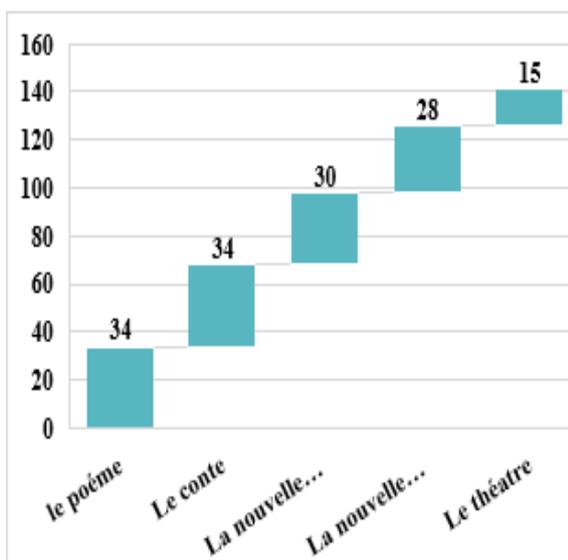
L'exploration dévoile qu'en dépit des recommandations à son intégration, le texte littéraire n'a toujours pas la place qu'il lui faut en classe de langue, ce qui constitue déjà un frein à l'apprentissage culturel et par voie de conséquence à l'altérité, deux réalités qui ne pourront être concevables que dans le cadre littéraire.

Q.17 : Quels genres de textes littéraires étudiez-vous en classe ?

Tableau N°1.21 Genres de textes littéraires étudiés en classe

Réponses	Effectifs	Taux %
Le poème	34	100%
Le conte	34	100%
La nouvelle réaliste	30	88%
La nouvelle fantastique	28	82%
Le théâtre	15	44%

Graphique 1.21 correspondant aux genres de textes littéraires étudiés en classe



Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

Les résultats de cette question montrent que le conte et le poème font l'unanimité de tous les enseignants, ils apparaissent comme les objets d'enseignement les plus connus et les plus utilisés, et sont représentés par le taux de 100%.

Les autres genres représentés par des taux rapprochés (88,24 % et 82,35%) témoignent de leur place dans les progressions annuelles avec des considérations aussi élevées par rapport au théâtre qui demeure marginalisé malgré tout l'intérêt qu'il apporte à l'appropriation de la langue.

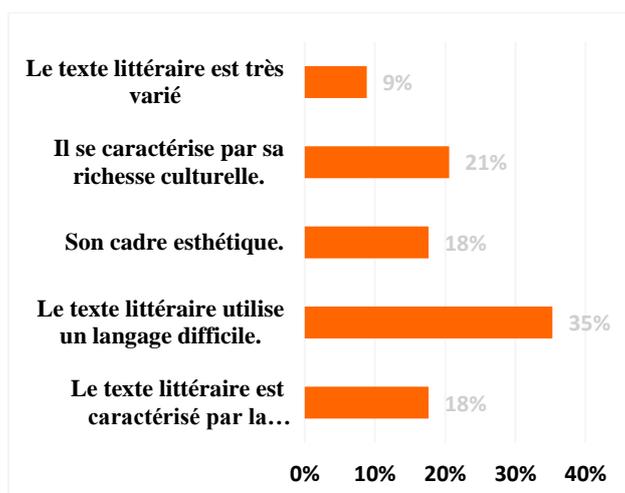
Q.18: Selon vous par quoi se caractérise un texte littéraire ?

Tableau 1.22 : Représentations des enquêtés sur les caractéristiques du texte littéraire

Réponses	Effectifs	Taux %
Le texte littéraire est caractérisé par la richesse linguistique.	6	18%
Le texte littéraire utilise un langage difficile.	12	35%
Son cadre esthétique.	6	18%
Il se caractérise par sa richesse culturelle.	7	21%
Le texte littéraire est très varié	3	9%
Total	34	100%

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Graphique 1.22 : Représentations des enquêtés sur les caractéristiques du texte littéraire

**Commentaire :**

Les résultats à la question concernant la caractérisation du texte littéraire varient entre des réponses qui soutiennent qu'il s'agit d'un support qui use d'un langage difficile soit 12 enseignants. Et celles qui l'ont cadré entre esthétique et richesse linguistique, soit 6 enseignants de chaque côté. Le reste des réponses qualifie le texte littéraire par sa richesse culturelle, soit 7 enseignants contre 3 réponses qui le considèrent un document très varié.

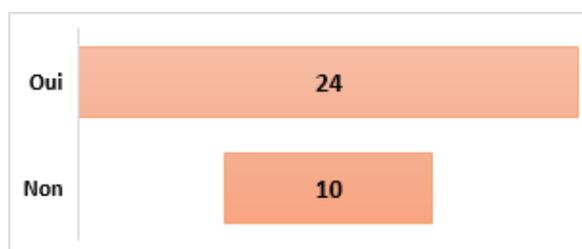
Toutes ces considérations montrent qu'il a lieu d'aborder le texte littéraire sur tous ces aspects cités par les enseignants.

Q.19 : Pensez-vous que la lecture d'un texte littéraire nécessite des savoirs préalables ?

Oui / Non

Tableau 1.23 texte littéraire et savoirs préalables

Réponses	Effectifs	Taux %
Oui	24	71%
Non	10	29%
Total	34	100%

Graphique 1.23 texte littéraire et savoirs préalables

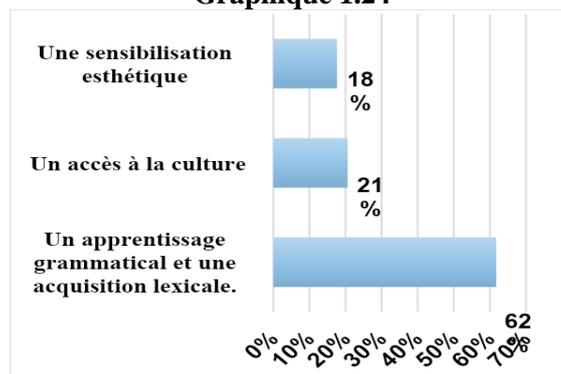
Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Q.20 : Selon vous, quelles sont les compétences à installer à travers l'étude d'un texte littéraire ?

Tableau 1.24 : Compétences et texte littéraire

Réponses	Effectifs	Taux %
Un apprentissage grammatical et une acquisition lexicale.	21	62%
Un accès à la culture	7	21%
Une sensibilisation esthétique	6	18%
Total	34	100%

Graphique 1.24



Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire : (Réponses aux Q19 et Q20)

Très souvent la littérature est réputée par son langage et son style particulier pour cette raison, 71% des enquêtés (tableau 1.23), soutiennent la nécessité d'un savoir préalable pour lire un texte littéraire en raison des difficultés que rencontrent les apprenants pour avoir accès à ce discours.

Introduit comme support pour enseigner la langue dans ses différents aspects, le texte littéraire semble majoritairement traiter le fait de langue au détriment du fait culturel qui ouvre des voies d'accès à l'autre, à la réflexion sur un autre système de valeur et notamment sur les représentations des apprenants.

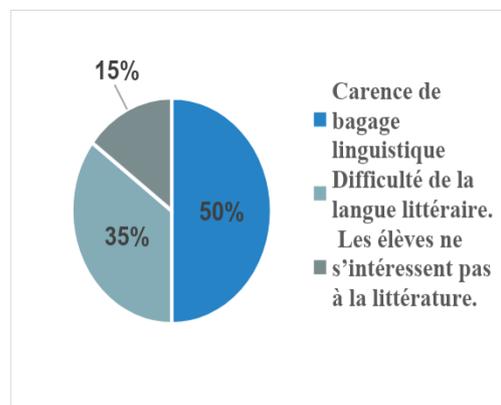
La question des compétences à installer à partir du texte littéraire s'avère réductrice. Dans ce contexte nous citons R. Barthes (1973, p.25), qui mentionne que « le plaisir du texte est l'objectif premier de la lecture. Au-delà du plaisir, il faut tenir compte des stratégies d'exploitation du texte et aussi l'appréhension du discours/texte littéraire d'une manière qui ne soit pas réductrice ».

Q.21 : Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous enseignez le texte littéraire ?

Tableau 1.25 : Difficultés et texte littéraire

Réponses	Effectifs	Taux %
Carence de bagage linguistique	17	50%
Difficulté de la langue littéraire.	12	35%
Les élèves ne s'intéressent pas à la littérature.	5	15%
Total	34	100%

Graphique 1.25 : Difficultés et texte littéraire



Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

Les pourcentages montrent que les enseignants renvoient les difficultés qu'ils rencontrent dans leur majorité (50%) à la carence du bagage linguistique élément clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère et particulièrement du texte littéraire. De même, la difficulté de la langue pose problème face à l'enseignement du texte comme produit littéraire. Un autre facteur quoique minime, mais présent de l'ordre de 15 % selon les réponses renvoie au peu d'intérêt que lui accordent les apprenants.

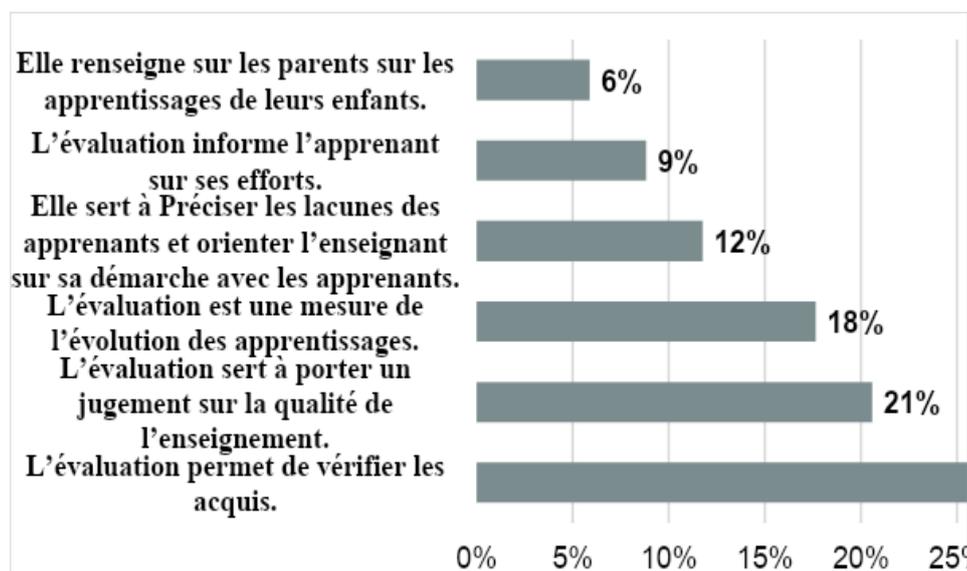
Ce désintérêt revient selon nous aux choix du texte à étudier qui néglige la considération du contexte de l'apprenant, son vécu, et son environnement comme paramètres qui attisent le désir de lire.

F-A propos de l'évaluation

Q.22 : A quoi sert l'évaluation selon vous ?

Tableau 1.26 : Rôle de l'évaluation

Réponses	Effectifs	Taux %
L'évaluation permet de vérifier les acquis.	12	35%
L'évaluation sert à porter un jugement sur la qualité de l'enseignement.	7	21%
L'évaluation est une mesure de l'évolution des apprentissages.	6	18%
Elle sert à Préciser les lacunes des apprenants et orienter l'enseignant sur sa démarche avec les apprenants.	4	12%
L'évaluation informe l'apprenant sur ses efforts.	3	9%
Elle renseigne sur les parents sur les apprentissages de leurs enfants.	2	6%
Total	34	100%



Graphique 1.26 : Rôle de l'évaluation

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

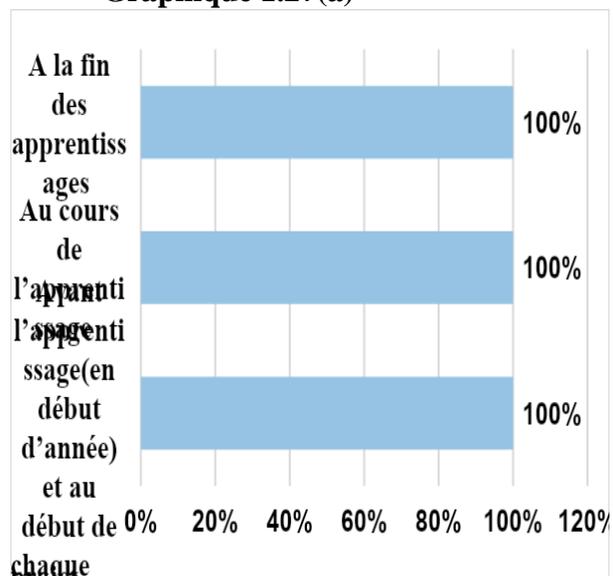
L'analyse des résultats obtenus concernant l'intérêt de l'évaluation montre que tous les enquêtés sont conscients de son rôle dans l'apprentissage pour réguler les besoins de leurs apprenants.

Q.23 : Quels sont les types d'évaluations ? A quel moment de l'apprentissage faut-il intervenir pour évaluer vos apprenants ?

Tableau 1.27(a) les moments pour évaluer

Les types d'évaluation	Nombre de réponses	%
E. diagnostique	34	100%
E. formative	34	100%
E.certificative	34	100%

Graphique 1.27(a)



Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Tableau N°1.27(b)

Réponses	Effectifs	Taux %
Avant l'apprentissage(en début d'année) et au début de chaque projet.	34	100%
Au cours de l'apprentissage	34	100%
A la fin des apprentissages	34	100%
Total	34	100%

Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

Les réponses révélées par les enseignants montrent qu'ils maîtrisent convenablement cette notion intégrée à l'apprentissage ainsi que le moment idéal de l'exécution de chaque type.

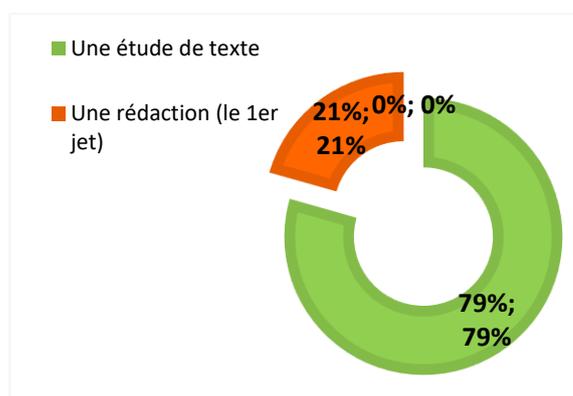
Q.24 : En évaluation diagnostique, quels types d'activités préconisez-vous ?

- Une étude de texte
- Le lancement de la rédaction (le 1^{er} jet)
- Autre

Tableau 1.28 concernant les types d'activités privilégiées en évaluation

Réponses	Effectifs	Taux %
Une étude de texte	27	79%
Une rédaction (le 1 ^{er} jet)	7	21%
Autre	0	0%
Total	34	100%

Graphique 1.28 concernant les types d'activités privilégiées en évaluation



Source : élaborée par nous-même (informations tirées de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français première langue étrangère au secondaire, avril 2017)

Commentaire :

En raison de son importance capitale dans le progrès des élèves, les trois moments de l'évaluation tiennent une place importante dans le processus des apprentissages des enseignants consultés. La maîtrise de ces moments témoigne de l'intérêt porté à l'opération.

Les résultats montrent que la grande majorité des enseignants (soit 79%) recourt à l'usage de l'étude du texte pour vérifier les prérequis. Cela confirme encore une fois que les apprenants et les enseignants se sentent mieux en usant de la compréhension de l'écrit par rapport à d'autres activités.

Cependant, la pratique qui s'appuie sur la technique du premier jet reste inhabituelle et est représentée seulement par un total de 7 enseignants sur 34 ce qui correspond à un taux de 21%.

Nous constatons qu'en dépit de son importance dans l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture, la procédure du premier jet demeure marginalisée.

Conclusion

En guise de conclusion à ce chapitre, cette enquête a levé le voile sur certaines entraves et pratiques des enseignants examinés. Au cœur de ses révélations figure leur insatisfaction du niveau des apprenants qui ont d'énormes difficultés à suivre à cause du manque de compétences nécessaires au bon déroulement du cours, ce qui engendre des classes presque toujours en panne. « *La connaissance scientifique découle donc du questionnement qui est comme une clé indispensable pour ouvrir les portes du savoir.* »

L'enquête conduite a montré aujourd'hui des pratiques asymétriques par rapport au nombre d'heures réservées à la séance de compréhension de l'écrit. En effet, 85.3 % des enseignants n'assurent qu'une seule séance avec un seul support par séquence contre 14.7 % assurant deux séances de compréhension consécutives en moyenne avec un texte par séance, ce qui offre un plus aux apprenants.

De plus, l'analyse des profils des enquêtés a permis de dévoiler l'unanimité de l'ensemble pour affirmer que le texte littéraire est très intéressant comme support didactique et qu'il constitue une ressource de qualité.

Cependant, il est révélé que son exploitation ne dépasse pas le travail sur les points de langue, et son aspect esthétique qui le caractérise apparaît négligé par la plupart des enseignants en raison de la difficulté de son étude et de son lexique compliqué tel qu'ils prétendent. Par ailleurs, le texte littéraire comme objet d'enseignement socioculturel pour découvrir le monde rencontre peu d'intérêt en classe de langue, et pareillement, il est traité avec les autres textes. De ce fait la dimension interculturelle n'est pas envisagée.

Rappelons que dans cette perspective, Mokh, (2014, p.171), traitant dans sa thèse de doctorat, l'usage des textes littéraires en langues étrangères, souligne que « *l'étude des textes littéraires dans lesquels des aspects de la culture entrent en jeu, permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant* ».

En effet, d'après ce qu'elle a expliqué, l'étude de ces derniers « *se prête à plusieurs interprétations, en fonction de la culture d'origine des apprenants et de leurs références* ». Et qu'en ce sens, il advient de dire que « *le texte littéraire mobilise des images qui renvoient à des mythes, des références, des aspects culturels propres au groupe dont l'auteur fait partie et où son œuvre est d'abord reçue* » (Mokh, 2014, p.171)

Toutes ces contraintes nous ont amenée à nous interroger sur la conception du programme de la 1^{ère} année secondaire et la place que tient le texte littéraire dans le chapitre suivant.

Chapitre 2

*Le FLE en 1^{ère} A.S :
Programme et contenus*

« Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture » (Byram, 1992, p. 67)

Introduction

Par sa qualité d'outil pédagogique indispensable, le manuel scolaire qui constitue l'élément central de ce chapitre contribue favorablement dans l'accompagnement des apprenants pendant leur scolarité, en leur fournissant les apprentissages nécessaires à l'école et en dehors de la classe.

L'importance que nous accordons aux compétences de l'écrit et au texte littéraire dans cette recherche, nous a amenée à le parcourir sommairement afin d'analyser ses contenus proposés aux enseignements et vérifier leur adéquation avec les nouvelles approches adoptées par la tutelle.

I. L'organisation de l'enseignement du français en 1^{ère} A.S tronc commun littéraire

Selon les instructions officielles de mars 2005, au secondaire, l'enseignement / apprentissage du FLE se réalise dans le cadre du projet structuré en objets d'études et organisé autour d'un nombre précis de séquences. En 1^{ère} A.S, l'apprenant étudie trois (03) projets selon ces mêmes instructions.

Chaque projet se déroule en séquences didactiques pour atteindre les objectifs d'apprentissage, et passe dans le cadre de l'approche par les compétences par l'appropriation des quatre compétences fondamentales : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production écrite.

Omniprésente en didactique, et dans le monde du travail, le CECR (2001, p.15) définit la compétence comme « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* », et que la compétence de communication met tout l'être humain en jeu : elle s'inscrit donc dans un cadre de compétences générales, variables selon les personnes « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières ».

Par ailleurs, elle peut être définie comme « *la capacité reconnue à une personne, à un groupe, d'effectuer des tâches spécifiques relatives à une fonction déterminée* », souligne Arezki, dans son ouvrage (2010, p. 54).

L'auteure précise qu'en pédagogie, le concept de compétence est employé pour « *rendre compte de la capacité des apprenants à mettre en œuvre des aptitudes intellectuelles dans les circonstances indéfinies que, pour la plupart, ils n'ont jamais rencontré* ». (Arezki., 2010, p.55)

Ces compétences « *se déclinent en savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, chacun de ces paramètres pouvant se décomposer afin d'être appréhendés dans leur exhaustivité* ». (CECR, 2001, pp. 82-86).

La séquence, étape du projet se concrétise à travers un ensemble d'activités comprenant l'oral, des activités de lecture, des activités langagières et des activités d'écriture.

II. Programme de la 1ère AS selon les instructions officielles

2.1. Le manuel scolaire comme moyen didactique

Comme son nom l'indique, le manuel scolaire est un document didactique conçu pour favoriser les processus d'apprentissage. Il renvoie d'après Cuq, (2003, p.161) à « *l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement* ».

Mis à la disposition des apprenants, cet outil, pédagogique qui représente chaque discipline « *est intentionnellement structuré en vue de favoriser les processus d'apprentissage. Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme* ». (Français, 1 ère année secondaire, Projet de programme, 2005, p.28)

Il est également défini comme « *un vecteur essentiel d'instruction et de socialisation, il est porteur de savoirs, mais également de normes et de valeurs.* » (Memai & Rouag, 2014)

Etant le lieu d'organisation des divers savoirs, le manuel constitue pour l'apprenant

un recueil de connaissances où il peut découvrir, apprendre et comprendre de nouvelles choses. Et à l'enseignant, une aide à la gestion de ses cours et une banque d'exercices. Tout en permettant aux parents d'élèves, l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants. (Memai & Rouag, 2014)

Il advient donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques.

2.2. Présentation du manuel de 1ère AS

En première année secondaire, le manuel scolaire de français, intitulé « FRANÇAIS, Première Année Secondaire », est édité par l'Office national des publications scolaires en 2010- 2011. Composé de 192 pages, ce livre propose selon ses concepteurs (Keltoum Djilali : IEF, Amal Boulouf : PES et Allel Lefsih : PES) une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication, et traduit fidèlement que possible le nouveau programme de français par la mise en compte des principes méthodologiques et des contenus dans le cadre du projet didactique.

Un sommaire à la page 3, dont une copie en Annexe page (263) présente sous forme d'une grille les trois (3) projets distribués en cinq (5) objets d'étude et traduisant les différents contenus du manuel. La page suivante, est destinée pour l'orientation de l'apprenant dans son manuel. (Annexe page 264)

2.3. Les contenus d'apprentissage dans le manuel de 1ère A.S

Le contenu du programme de 1ère A.S. se compose d'une palette de textes de typologie différente réunis dans le manuel scolaire. Parmi ces textes, figure le texte littéraire représenté par le narratif et le texte poétique, en effet, quoi de mieux selon les recherches effectuées à propos de son usage, que le texte littéraire pour remplir cette vocation didactique.

Ce manuel dont il s'agit s'articule autour de 03 projets intégrant cinq (5) objets d'études différents dont quatre destinés aux apprenants de 1ère année tronc commun scientifique. Chaque projet selon l'intention communicative et l'objet d'étude propose des séquences abordant des activités variées et en adéquation à exploiter à l'oral comme à l'écrit en vue de transférer les savoir-faire nécessaires.

La sélection des supports ou des activités qui sont proposés revient alors à l'enseignant puisque c'est à lui de décider de ce qu'il pense utile à l'apprentissage de ses enseignés.

Par ailleurs, au terme de la 1ère A.S. l'apprenant « *devrait témoigner d'une capacité à lire des textes littéraires et courants, à exprimer son point de vue sur le texte lu et à tirer profit de l'information que contiennent les textes courants "descriptifs, explicatifs, argumentatifs"* ». (Programme, première année secondaire, mars 2005, p.58)

D'abord, le 1er projet à visée explicative et intitulé « *Réaliser une campagne d'informations à l'intention des élèves du lycée* » est structuré en deux objets d'études et cinq séquences. L'apprenant y apprendra progressivement à manipuler des supports variés à dominante informative explicative, grâce aux textes expositifs et aux interviews.

L'argumentatif prend également sa part dans ce programme, et il est traité dans le 2ème projet à travers la lettre ouverte. Par ce projet « *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* », on vise à outiller l'apprenant d'un savoir et savoir-faire en matière de l'argumentation. En effet, la

confrontation par le dialogue et l'échange d'arguments, est un des outils nécessaires à l'éducation contemporaine.

Enfin, le troisième et dernier projet aborde le texte narratif, et se compose aussi de deux objets d'étude : le fait divers et la nouvelle. Nous résumons dans la grille ci-après les intitulés des projets et les informations correspondantes aux objets d'études et aux séquences.

Tableau 2.1 : Sommaire des projets à installer durant l'année scolaire en 1^{ère} AS

Titre du Projet	Intention communicative	Objet d'étude	Séquence
01 : Réaliser une campagne d'informations à l'intention des élèves du lycée	Exposer pour donner des informations sur divers sujet	01: La vulgarisation scientifique	Séq1 : contracter des textes Séq 2 : Résumer en fonction d'une intention communicative
	Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre	02 : L'interview	Séq1 : Questionner de façon pertinente Séq 2 : Rédiger une lettre personnelle
02 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions	Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif le discours argumentatif	Séq 1: organiser son argumentation Séq 2 : S'impliquer dans son discours
03 : Ecrire une petite biographie romancée	Relater un événement en relation avec son vécu	01 : le fait divers	Séq1 : Relater objectivement un événement Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événement
	Relater un événement fictif	02 : la nouvelle	Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement Séq 2 : Déterminer des forces agissantes Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des *dires*

Source : Réalisée par nous-même

2.4. Inventaire des contenus littéraires du manuel

Par ailleurs, vu l'importance accordée au support littéraire dans notre travail, nous présentons dans les tableaux ci-après les résultats de l'inventaire correspondant aux supports littéraires insérés dans le manuel de 1^{ère} AS.

Tableau 2.2: Supports littéraires insérés dans le projet 1

Projet 1 .Objet d'étude séquence	Extrait	Auteur	Titre	Page
Objet d'étude 01 / séq 03	01	L.Bertrand	/	8
	02	G.de Maupassant		8
	03	C.Farrere	Mes voyages	8
Objet d'étude 02 / Séq 01	L'Etranger	Albert Camus	L'Etranger	8
		M .Feraoun,	A la claire fontaine, Jours de Kabylie	79
Objet d'étude 02 / Séq 02	Extrait de Histoire de ma vie	Jean Amrouche	Ma chère maman	85
Objet d'étude 02 / Séq 02	11	A. Daudet	« Le petit chose »	96

Source : réalisé par nous-même

Tableau 2.3 : Projet 2 / Argumenter (La lettre ouverte)

Objet' d'étude séquence	Extrait N°	Auteur	Titre	Page
Séquence 1	Extrait de Poil de carotte	J. Renard	/	109
Séquence 2	Une soupe aux herbes sauvages.	Carles Emilie.	/	11

Source : réalisée par nous-même

Projet 3- Relater (un événement fictif) la nouvelle

Tableau 2.4 : Répartition des supports littéraires par séquence

Séquence	Extrait	Auteur	Titre	Page
Séquence 1	Extrait de Le K	D. Buzzati,	Le K	154
Séquence 1	Le maitre immobile	P. Dupuis	Lemaitre immobile	157
Séquence 1	Hanaoui,le magnifique	Out El Kouloub	Hanaoui,le magnifique	157
Séquence 1	L'enfant des manèges	A.Chedid	L'enfant des manèges	157
Séquence 1	L''incendie	M.Dib	L''incendie	157
Séquence 1	Germinal	E. Zola	Germinal	157
Séquence 1	Le joueur de flute de Hamelin	M.F Gillard	Le joueur de flûte de Hamelin	158
Séquence 1	Le jeune conteur	Le jeune conteur	D.Pennac	158
Séquence 1		J.Verne	Happe Par Poulpe	160
Séquence 1	La piste oubliée	R.frison roche	La piste oubliée	161
Séquence 1	Exercices de style	R. Queneau	Exercices de style	161
Séquence 1	Le vieil homme et la mer	E.Hemingway	Le vieil homme et la mer	163
Séquence 1	Le dernier voyage du vaisseau fantôme	G.Garcia Marquez	Le dernier voyage du vaisseau fantôme	163
Séquence 1	Extrait de Le joujou du pauvre	Beaudelaire	/	163
Séquence 1	Extrait de Sa majesté des Mouches	W. Golding	/	163
Séquence 1	Extrait de un cœur, Trois contes	G.Flaubert	/	164
Séquence 2	Contes	Grimm	Clé d'or	166

Séquence 2	Extrait, Le K	A. Buzzati	L'Obsession de Stefano	167
Séquence 2	Légendes de la mer	B.Clavel	Les tortues de mer	170
Séquence 3	Les nuits difficiles	D.Buzzati	Le Chef	171
Séquence 3	Extrait, Le vieil homme et la mer	Hemingway	/	173
Séquence 3	Extrait, histoire de ma vie	Amrouche	/	175
Séquence 3	Extrait, Pêcheur d'Islande	P. Loti	Dans la tempête	175
Séquence 3	Extrait, Les chouans	Balzac	/	176
Séquence 3	Extrait, Le K	D. Buzzati	Vie de marin	179
Séquence 3	Extrait, Le K	D. Buzzati	/	183
Séquence 3	Extrait, Le rêve	E.Zola	/	186
Séquence 3	Extrait, Nouvelles	Saki	/	189
Séquence 3	Extrait, Mana de Curaçao	J.Van Wetering	/	190

Source : réalisé par nous-même

Le fait poétique dans le manuel de 1^{ère} A.S.

Tableau N°2.5 : Répartition des supports poétique par projet et par séquence

Projet / séquence	Objet d'étude	Auteur	Titre du poème	Page
Projet1 /Séquence 1	1	Jacques Prévert	Dans ma maison	3
Projet 1/ Séquence 3	1	J.Cocteau	Je voyage bien peu	5
Projet 1 /Séquence 1	2	J.De Lafontaine	Les deux pigeons	7
Projet 1 / séquence 2	2	V.Hugo	Demain Dès l'aube...	2
Projet 2 / séquence 2	1	B. Dylan	Qui a tué Davy Moore ?	12
Projet 3/ séquence 2	1	J.Prévert	La grasse matinée	40-141
Projet 3 /séquence 3	1	J. De Lafontaine	Le loup et l'agneau	80
Projet 3/ séquence 3	1	J. Supervielle	Mathématique	92

Source : réalisée par nous-même

Tableau N° 2.6 : Inventaire des supports et extraits proposés en compréhension de l'écrit et aux activités de langue

Projet	Supports proposés à la C.E	Supports proposés aux activités de langue
01 : objets d'étude : 1et 2	42	09
02 : objet d'étude	15	03
03 : objet d'étude 1	23	12
03 : objet d'étude 2	20	09
Total partiel	99	33
Total général	133	

Source : réalisé par nous-même

Graphique 2.1: Inventaire des supports et extraits proposés en compréhension de l'écrit et aux activités de langue.

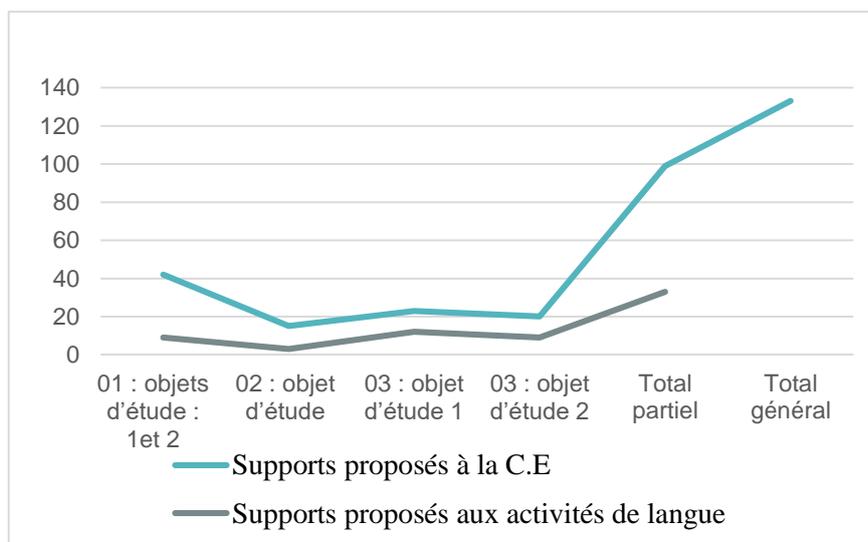
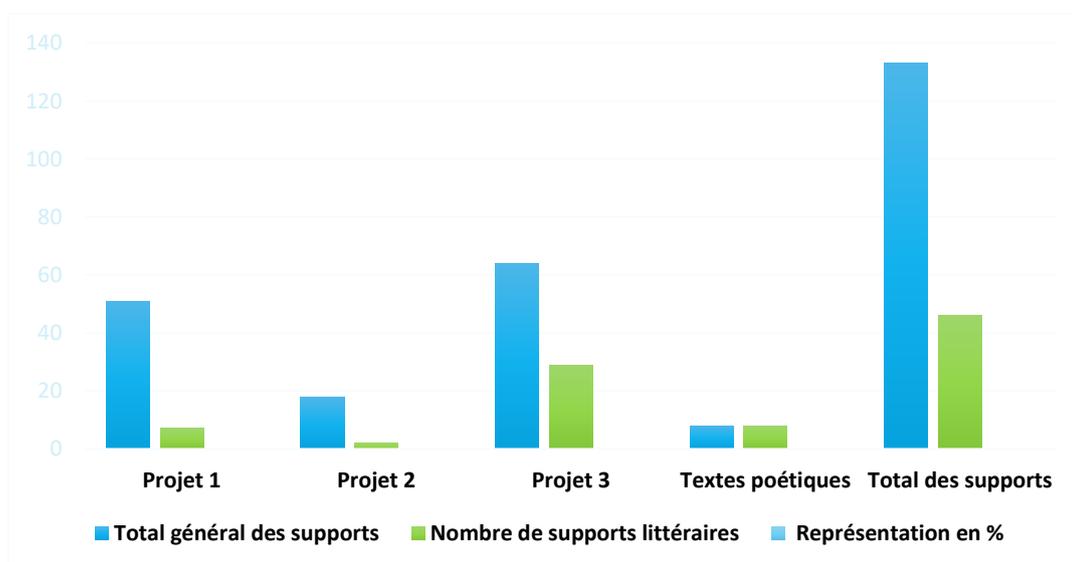


Tableau N°2.7 : Répartition des supports littéraires par projet et par genre dans le manuel de 1^{ère} A.S

Textes supports / projet	Total général des supports	Nombre de supports littéraires	Représentation en %
Projet 1	51	7	5.26 %
Projet 2	18	2	1.50 %
Projet 3	64	29	21.80 %
Textes poétiques	8	8	6.02 %
Total des supports	133	46	34.59 %

Graphique 2.2

Répartition des supports littéraires par projet et par genre dans le manuel



Source : réalisée par nous-même

III. Analyse de l'inventaire des contenus du manuel

Notre intérêt porté à l'enseignement-apprentissage du texte littéraire comme support didactique en compréhension et en production écrite en 1^{ère} année secondaire, nous a amenée à exposer brièvement une analyse concernant les deux compétences de l'écrit en compréhension et en production ainsi qu'une lecture des contenus littéraires insérés dans le manuel de l'apprenant, car sans laquelle la recherche serait incomplète.

Notre lecture du manuel de français réservé à la 1^{ère} A.S a permis de dévoiler qu'il est constitué d'une panoplie de textes de divers types et genres, qui devraient contribuer à l'émancipation de ses lecteurs (les apprenants). Cependant, en raison des limites de la recherche, nous n'avons pas pu les examiner dans le détail.

Nous avons à cet effet, inventorié et classé tous les textes selon certains critères.

Parmi les supports que nous avons recensés, il y a ceux qui sont destinés à être étudiés en compréhension de l'écrit, d'autres extraits pour travailler les points de langue et bien sûr le genre poétique présent dans chaque séquence pour initier les apprenants au fait poétique.

Il ressort à travers cet inventaire que le texte littéraire est bien présent dans le manuel de français de première année lycée pour être exploité dans diverses activités. Il revient cependant à l'enseignant de s'en servir comme il se doit.

Le recensement effectué a révélé que les textes littéraires sont représentés par 46 supports sur un nombre total de 133 supports inventoriés dans le manuel, soit 34.59 %. De manière plus détaillée, le premier projet comprend 7 supports littéraires correspondant à 5,2%, cependant le Projet 2 compte seulement 2 supports littéraires parmi les 18 textes proposés, soit un taux très faible de 1.50%, le classant ainsi au dernier rang. Par ailleurs, le 3^{ème} projet compte 64 supports, dont 29 représentent le littéraire, soit 21.80%.

Quant au fait poétique qui a pour fonction de sensibiliser les apprenants à l'aspect esthétique de la langue et aux images du discours, sa représentation se manifeste par un taux de 6.02 % correspondant à un total de 08 poèmes dénombrés dans tout le manuel, autrement dit, il est programmé deux (02) poèmes pour chaque objet d'étude.

Ainsi, les résultats obtenus montrent que les supports littéraires font preuve d'existence dans le livre scolaire avec une dominance du type narratif constatée au 3^{ème} projet et précisément pour concrétiser le 2^{ème} objet d'étude.

Cette analyse a pu également démontrer que nombreuses sont les œuvres littéraires qui peuvent faire l'objet d'usage en classe de langue, pour installer les compétences de l'oral et de l'écrit.

En ce sens, la description du manuel en question, a démontré que la majorité des auteurs proposés représente la culture étrangère, notamment Prévert, J. De Lafontaine, Victor Hugo, J. Cocteau, Guy de Maupassant, Alphonse Daudet, Jules Verne, Emile Zola.

Et parmi eux figurent des noms algériens de renommée comme Mouloud Feraoun et Mohamed Dib.

Les questionnaires proposés en lecture analytique ciblent dans leur majorité l'énonciation, et la compréhension par l'étude de la langue à travers des activités d'identification, de substitution, de prélèvement, et de synthèse. Ces mêmes questions d'évaluation reviennent dans presque dans tous les textes même avec le fait poétique considéré comme un travail ludique. Cependant, la centration sur la dimension culturelle comme facteur facilitateur de l'apprentissage semble non prise en charge par les concepteurs du manuel, ce qui ne permet pas à l'apprenant de faire suite de cet apprentissage dans des situations de vie réelle. En présence du texte littéraire, la négligence de cet aspect prive l'apprenant d'une langue étrangère d'interagir d'une part avec le monde du texte, et par conséquent de vivre l'altérité tant recommandée. Comme le fait remarquer Mokh, (2014, p.171), « *la culture de l'apprenant va être confrontée à la culture de l'Autre. C'est là qu'une approche interculturelle devrait être investie par l'enseignant et, même mieux, par les concepteurs des manuels* ».

De plus, ses compétences intellectuelles qui devraient témoigner de sa capacité à résoudre les problèmes, voire de pouvoir créer dans une approche cognitive restent freinées par cet enseignement de surface.

Nous présentons ci-dessous, dans deux tableaux différents les résultats de l'inventaire concernant les textes et extraits proposés dans le manuel de 1^{ère} AS.

Dans le tableau (N°2.6), nous avons classé les supports et extraits proposés en compréhension de l'écrit et aux activités de langue. Ces mêmes résultats obtenus sont traduits par une représentation imagée sous la forme d'un graphique (N° 2.1, page 139).

Le second tableau (N°2.7) présente les résultats de l'inventaire concernant la répartition des supports littéraires par projet et par genre dans le même manuel. Ces mêmes résultats obtenus sont également représentés dans le graphique (N° 2.2, page 140).

IV. Les compétences de l'écrit à installer en 1ère A.S.

La 1ère AS est une classe où s'effectue la transition entre le palier moyen et celui du secondaire qui prépare l'apprenant à son tour à entrer dans une nouvelle dynamique pour accéder à l'enseignement supérieur ou professionnel. L'enseignement des langues est aussi important, et comme toutes les autres disciplines, il est assuré par les compétences dans une approche valorisant l'effort de l'apprenant et répondant à un processus de démarche active et socioconstructiviste.

L'enseignement-apprentissage du FLE qui s'inscrit dans le cadre, de refonte des nouveaux programmes considère cet apprentissage « *comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi* ». (Français, 1ère année secondaire, Projet de programme, 2005, p.23)

Ainsi, grâce à la mise en œuvre de l'approche par les compétences les apprenants vont pouvoir développer les habiletés nécessaires aux différents savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être).

Ces compétences qui suivent seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources, comme l'indique le même programme, (2005, p.27) : « *capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).* »

Ces compétences ont pour objectifs de :

- *Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.*
- *Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.*
- *Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.* (Programme, 1AS, 2005, p.27)

Rappelons que les compétences répondent à des objectifs d'apprentissage et suivent l'ordre suivant : compréhension de l'oral / production de l'oral ; compréhension de l'écrit / production de l'écrit. Il est cependant du droit de l'enseignant de reconfigurer cet ordre selon ses besoins.

Toutefois, comme, nous nous intéressons à l'écrit, nous avons porté notre centration précisément aux compétences de l'écrit

4.1. La compétence de lecture (Compréhension de l'écrit)

En réception, comme nous l'avons vu précédemment, l'acte de lecture signifie aussi comprendre, c'est-à-dire le lecteur doit se montrer apte d'interpréter des discours écrits pour en restituer les informations véhiculées. Cette habileté à saisir le sens et à le construire se réalise par des interactions entre le type de discours étudié, ses caractéristiques, et notamment les savoirs antérieurs de chaque lecteur, (l'apprenant dans notre cas.)

En effet, « *Pour bien lire, il faut traduire la relation qui existe entre la langue écrite et la langue parlée. Il faut faire appel à ses connaissances et ses expériences et établir des liens entre les idées.* » (MEO, 1997, p. 33, cité par Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année, 2003, p.50)

Pour lire un texte, le programme de 1^{ère} A.S, (2005, pp. 30-31) propose une démarche empruntée à l'approche onomasiologique et sémasiologique, résumée dans le tableau ci-après :

Tableau N° 2.8 : Démarche pour lire un texte

Capacités	Objectifs d'apprentissage
Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur	<ul style="list-style-type: none"> • Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...) • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...) • Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte ou exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte ou du message oral, sur la fonction du texte (narrative, argumentative...)
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte oral/écrit. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. .../...
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). • Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation.

	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours.	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du scripteur ou du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretient avec le lecteur/auditeur.

Source : programme 1^{ère} AS, 2005, pp.30-31

4.2. La compétence de production à l'écrit (Production écrite) :

L'apprentissage de l'écriture met en œuvre un processus complexe qui s'acquiert au fur et à mesure avec la lecture. L'apprenant lecteur est à la fois producteur de message à l'intention d'un destinataire précis, c'est-à-dire conformément à la situation de communication.

A la lumière des nouvelles approches, la production d'un écrit, en plus des faits de langue qui doivent être maîtrisés, tient compte des facteurs socioculturels environnants.

Pour bien lire, il faut comprendre les idées exprimées dans un texte et les assimiler afin d'appliquer les nouveaux acquis dans des contextes différents. Ce processus d'analyse et d'assimilation forme l'esprit et lui ouvre de nouveaux horizons. Lire renforce, aussi, les compétences en écriture et en communication orale. Par conséquent, les textes courants et les textes littéraires serviront de modèles d'écriture

Il est alors indiqué dans le programme de (2005, p.7) « *que la Production d'un texte est en relation avec les objets d'étude, et tient compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle* ».

Par ailleurs, la production écrite passe par les étapes résumées dans la grille ci-après

Tableau N°2.9 : Compétence de production écrite

Capacités	Objectifs
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production.	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit. .../...

Réviser son écrit.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise prise en compte du lecteur. - Mauvais traitement de l'information (contenu) - Cohésion non assurée. - Fautes de syntaxe, d'orthographe... - Non respect des contraintes pragmatiques. <p style="margin-left: 40px;">Mettre en œuvre une stratégie de correction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).
--------------------	--

Source : programme de 1^{ère} A.S, 2005, pp.33-34

V. L'évaluation en 1ère AS : un outil de mesure des apprentissages

Nous avons signalé au tout début que l'écriture en tant qu'activité quotidienne est fortement valorisée dans beaucoup de domaines où l'évaluation repose en grande partie sur l'écrit, entre autres les examens scolaires et le milieu professionnel.

Dans le domaine scolaire, la vérification de la maîtrise des enseignements passe par l'écrit et permet de faciliter les apprentissages et guider l'enseignant dans son travail. Nous portons dans ce qui suit un regard sur ce que représente cet outil de mesure.

5.1 Qu'est-ce que l'évaluation ?

L'évaluation dans son cadre général permet de porter un jugement sur la valeur de quelque chose. En contexte pédagogique, elle aide l'enseignant de se constituer une idée, sur les progrès que fournissent ses apprenants et en fonction des quels il prend décision par rapport à la régulation de sa progression et des activités à entreprendre en remédiation, ce qui lui attribue la fonction pédagogique que nous verrons par la suite.

D'après le guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année, (2003, p.507), l'évaluation est un

Processus qui consiste à recueillir, à enregistrer et à analyser des informations de tous genres sur les connaissances et les habiletés des élèves pour apprécier leur rendement et leur fournir des renseignements détaillés et utiles sous la forme d'une rétroaction qui les aidera à progresser dans leur apprentissage.

Pour Petitjean (1984, pp. 5-20), « *évaluer, c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement.* »

Elle précise que dans le cadre de l'évaluation pédagogique correspond aux différentes tâches réalisées par les élèves à l'oral comme à l'écrit.

Cuq quant à lui, il considère « *l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intonation de départ* » (2003, p.90).

Cette activité « *évaluative d'ordre cognitive* » (Chardenet, 2011, p.345) ; indispensable et continuelle constitue un volet complémentaire dans l'action pédagogique car c'est elle seule qui rend compte de l'efficacité de l'apprentissage en matière d'acquisition des savoirs et savoir-faire.

Néanmoins, cet acte d'évaluation se manifeste de façon complexe entre :

- *l'activité évaluative (d'ordre cognitive) ;*
- *l'acte d'évaluation et ses acteurs (d'ordre socio-pédagogique) ;*
- *les procédures et les procédés (d'ordre didactique et docimologique) ;*
- *les certifications (d'ordre économique et politique).* (Chardenet, 2011, p.345)

5.2. Les Fonctions de l'évaluation dans l'enseignement des langues

Dans l'enseignement des langues, l'évaluation permet à l'enseignant de porter un jugement sur les apprentissages de ses apprenants.

Chardenet, (2011, p.351), qui s'est appuyé sur les travaux (Pellegrini, 1993), rappelle que l'évaluation requiert diverses fonctions. Elle s'effectue dans le but de : « 'aider' ; 'activer' ; 'conseiller' ; 'comprendre' ; 'décider' ; 'optimiser' ; 'piloter' ; 'préparer' ; 'réajuster' ; 'rechercher' ; 'réguler' ».

Dans cette même perspective, Petitjean (1984, PP. 5-20), en abordant les fonctions de l'acte d'évaluer parle « *d'une fonction sociale et une fonction pédagogique* », qu'il précise comme suit :

- **La fonction sociale.**

Par fonction sociale de l'évaluation, il faut entendre les responsabilités économiques, sociales et idéologiques du système éducatif, qui surdéterminent les contenus et les formes d'acquisition des savoirs ainsi que l'évaluation des acquis.

- **La fonction pédagogique.**

Les savoirs, à l'intérieur du système éducatif sont appréhendables selon deux points de vue différents :

— *en termes d'apprentissage et d'appropriation des connaissances dans la perspective des apprenants*

— *en termes d'enseignement et de stratégies pédagogiques dans la perspective des enseignants*

Par fonction pédagogique de l'évaluation, il faut donc entendre la possibilité, pour les apprenants, de faire le point sur leurs acquis, à tout moment de l'apprentissage, et le moyen, pour les enseignants, de modifier leurs méthodes suivant les effets produits. (Petitjean (1984, PP. 5-20)

5.3. Les types et fonctionnement de l'évaluation

Nous avons évoqué précédemment qu'évaluer sert à renseigner sur les performances comme sur les difficultés pour les apprenants et les enseignants. Au cœur des apprentissages, et selon les fonctions et les objectifs, il est conçu à cet effet, par l'institution scolaire différents types d'évaluations intervenant à différents stades en amont et en aval de l'apprentissage et remplissant des fonctions précises.

Ainsi selon les procédures, on distingue les évaluations suivantes :

a- L'évaluation diagnostique.

Basée sur les acquis antérieurs, cette évaluation initiale en début d'année ou en début de la séquence a pour objectif d'aider l'enseignant à prendre des décisions, et réguler sa feuille de route quant aux apprentissages à installer. Et « *permet de connaître les représentations des élèves par rapport à un objet, de vérifier que les pré-requis pour aborder une nouvelle notion sont maîtrisés par les élèves, de mettre en évidence les obstacles à l'acquisition des savoirs* ». Cazaux, et al. (2005)

Selon Djilali (2005, p.12), une évaluation diagnostique devrait permettre à l'enseignant « *de concevoir sa propre progression après l'exploration des domaines de problèmes qu'il aura recensés* ».

Ce dispositif appelé aussi pronostique est aussi une opération de mesure qui vient en aide à l'apprenant pour prendre conscience de ses lacunes, ce qui lui permet d'adapter ses apprentissages.

Les résultats obtenus d'une activité d'évaluation diagnostique, permettront à l'enseignant de « *de décider sur quoi va se centrer l'action didactique, de décider quelles activités (ou quels exercices) seront à privilégier* ». (Djilali, 2005, p.13)

b- L'évaluation formative

Abordée de manière continue, dans le processus d'accompagnement pédagogique, l'évaluation formative a pour but d'interroger les apprenants sur leur acquisition en cours d'apprentissage, et de « *renseigne l'enseignante ou l'enseignant sur la progression des apprentissages en cours et permet de fournir à l'élève une rétroaction immédiate* » souligne le guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année, de l'Ontario, (2003, p.507).

Ce type de jugement qui vérifie l'installation des enseignements comme le mentionnent dans un article A. Cazaux, et al., (2005) publié sur le site de l'académie de Bordeaux est

une forme d'évaluation fine et analytique car elle évalue séparément différents objectifs précisément définis et permet une remédiation. Elle suppose une démarche active de la part de l'élève qui prend conscience des compétences acquises (ou non), ce qui lui permet prendre conscience des compétences acquises (ou non), ce qui lui permet de connaître les domaines sur lesquels centrer ses efforts tout en valorisant ses

acquis. L'apprenant évalue lui-même ses progrès et est coproducteur du processus d'évaluation.

c- L'évaluation sommative.

L'évaluation sommative comme son nom l'indique intervient en fin d'apprentissage pour rendre compte du niveau des connaissances des élèves. Elle est qualifiée de certificative puisqu'elle permet d'attester ses savoirs à un moment précis des apprentissages, « *en fin de trimestre, en fin d'année ou en fin de cursus, l'évaluation sommative a donc essentiellement une fonction de sélection, de tri, de différenciation. Elle s'appuie principalement sur la notation des productions écrites des élèves. ...* ». (Petitjean, 1984, pp.5-20)

5.4. L'autoévaluation pour promouvoir les performances des apprenants

L'autoévaluation comme activité cognitive rend également compte du progrès des apprenants. Précisément dans ce processus indispensable à l'apprentissage, l'apprenant mobilise ses propres stratégies pour découvrir ses imperfections et les réguler, comme c'est le cas en production écrite où elle joue un rôle très important dans l'acquisition des compétences.

L'autoévaluation, qui fait partie intégrante du processus d'évaluation formative, est une activité métacognitive efficace. Elle permet à l'élève de recueillir des données (sur sa production, sur son fonctionnement, sur ses acquis, ses lacunes, ses progrès, etc.) dans le but de réfléchir à son apprentissage et de progresser. Cette forme d'évaluation améliore les performances des élèves de façon significative. (Black & William, 1998, cités par Barde, Avril 2020)

Dans ce même article, intitulé « L'autoévaluation des élèves », Barde (Avril 2020), soutient qu'

il est souhaitable d'accorder du temps pour former les élèves aux compétences nécessaires à l'autoévaluation en :

- *permettant aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs propres productions en fonction de critères,*
- *leur donnant des occasions régulières de s'y exercer,*
- *multipliant les occasions de discuter des critères,*
- *leur laissant peu à peu une plus grande part d'autonomie dans cette autoévaluation.*
- *associant les parents pour qu'ils comprennent les raisons de ce travail.*

5.5. Les instruments de l'évaluation dans le manuel de la 1^{ère} A.S

L'observation des activités de l'évaluation des compétences dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire révèle une diversité d'outils utilisés en compréhension et en production. Parmi ces instruments, les grilles d'évaluation, les activités de classement, les exercices lacunaires et le résumé.

5.5.1. L'évaluation de la compréhension de la lecture

L'évaluation étant une mesure nécessaire pour vérifier l'avancement des apprentissages, et consiste par conséquent à porter un jugement explicite sur les compétences à installer.

En lecture, selon l'objectif qui lui a été destiné, celle-ci se réalise par :

- *des réponses à un questionnaire donné avant (mesure de la capacité de recherche et de sélection de l'information).*
- *des réponses à un questionnaire donné à la fin.*
- *l'élaboration d'un plan simple ou détaillé.*
- *le résumé d'un texte écrit.*
- *la complétion d'une grille de compréhension. (Programme de 1^{ère} A.S, 2005, p.32)*

VI. Evaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé.

Pour le résumé, le jugement s'effectue selon une grille proposée dans le même document, et selon les critères suivants :

Tableau N° 2.10 : Grille critériée

Critères	Indicateurs	Critères indicateurs Objets d'étude
Volume de la production	Selon la densité de l'information (1/3 ou 1/4 du texte initial).	Récit : Réduction de l'information au schéma narratif.
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Respect du choix énonciatif. • Respect des mots clés du texte. • Sélection des informations essentielles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentation : Informations limitées à la thèse et aux arguments. • Vulgarisation et interview : Noyau informatif à retrouver par suppression des reformulations, exemples et définitions...
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de l'organisation du texte. • Respect du nombre de paragraphes du texte. 	
Reformulation	<ul style="list-style-type: none"> • Au niveau syntaxique : <ul style="list-style-type: none"> - juxtaposition plutôt que subordination. - Nominalisation. - Emploi des deux points (:) pour expliquer. Au niveau lexical : <ul style="list-style-type: none"> - Mots expressions permettant de synthétiser. • Eviter la reprise de phrases du texte. 	

Source : programme de 1^{ère} A.S, 2005, p. 32

Conclusion

En traversant le contenu du manuel en question, nous avons trouvé la présence des quatre (04) compétences traduites à travers des activités et une panoplie de textes de différents types. Cette brève analyse, nous a permis de comprendre que le choix des supports proposés aux élèves est certes en rapport avec les objets d'étude à enseigner, cependant le manque de l'aspect motivationnel que cherche l'apprenant dans ces textes en langue étrangère pourrait constituer un obstacle en lecture comme en écriture.

En effet, un texte qui touche l'apprenant de près, c'est-à-dire où il se sent impliqué à travers ses sentiments, son expérience et se reconnaît par son vécu facilite la tâche aux deux acteurs, et leur permet d'accéder à d'autres compétences.

Par ailleurs, cette analyse a permis de mettre en lumière la place qu'occupe le texte littéraire qui constitue un paramètre fondamental dans notre étude, dans ce livre scolaire de 1^{ère} AS. En dépit de sa présence, ce dernier n'a pas la place qui lui permet d'être le document privilégié dans l'action didactique. En effet, son intégration majoritaire figure dans le dernier projet avec le narratif, c'est-à-dire à la fin du livre, ce qui constitue déjà une entrave pour son exploitation.

Il s'est avéré aussi que son usage met de plus en plus l'accent sur l'étude exclusive de la langue au détriment des autres dimensions. Négligeant ainsi, les aspects qui peuvent faciliter l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en particulier les faits de culture sont rarement explorés. Il en résulte qu'une telle exploitation ne favorise pas la préparation des apprenants au plaisir de lire ni à réussir.

En vue de la concrétisation de notre réflexion dans le présent projet, nous dresserons ci-après le troisième chapitre qui constitue le volet de la séquence mise en pratique. C'est-à-dire de l'expérimentation menée avec les deux groupes de 1^{ère} année secondaire et qui a pour objectif la proposition de pistes pédagogiques possibles d'une séquence du second objet d'étude du dernier projet.

Chapitre 3

*Scénarios de mise en
pratique d'une séquence*

Introduction

A travers notre initiative, nous essayons de faire fonctionner d'une certaine stratégie deux compétences disciplinaires de l'écrit aussi importantes l'une que l'autre, la compréhension de l'écrit et la production écrite appuyées par le texte littéraire comme support dans l'enseignement du FLE, notamment en 1^{ère} année secondaire considérée comme « *année charnière* ». (Programme 1^{ère} AS, mars 2005, p.24).

Rappelons que la place qu'occupe le texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage des langues n'est plus à prouver, notamment dans le cadre d'un simple usage comme support pédagogique autour du fonctionnement de la langue. Or, cette façon dont il est traité laisse à réfléchir, du moment que l'exploitation d'un tel support en classe de langue ne se limite pas seulement à cette visée, « *les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles. ...* »). (Conseil de l'Europe, 2001, p. 47)

I. Méthodologie

1. Description de la démarche à entreprendre

Ce présent modèle a été conçu après l'analyse de l'enquête diffusée en avril 2017, et à l'issue de laquelle, nous avons trouvé indispensable une remise en question d'une part pour le temps consacré à la lecture / compréhension et conséquemment au nombre de supports à utiliser en classe.

D'autre part, par la même réflexion nous avons porté un regard différent sur le statut de la production écrite qui bénéficiera, elle aussi de certaines activités supplémentaires par rapport à ce qui est recommandé dans le programme opérationnel. Notre objectif consiste à créer plus d'occasions aux apprenants à utiliser le code graphique, voire à l'automatiser. Nous verrons que celle-ci s'effectuera en fin de chaque séance en compréhension de l'écrit par le biais de travaux de synthèses diversifiés.

Nous l'avons déjà évoqué précédemment, la production écrite est certes présente comme compétence pour sensibiliser l'apprenant à produire. Elle apparaît dans le manuel de l'apprenant (Manuel de 1ère A.S, 2009, p.4) sous la rubrique expression écrite, représentée par des activités variées permettant d'approfondir la réflexion sur le fonctionnement des textes et d'investir les acquisitions. Cependant, cette articulation entre la lecture et l'écriture demeure selon la recommandation insuffisante par rapport aux enjeux de l'approche par compétences puisque l'écriture comme production proprement dite n'intervient qu'une fois au terme de l'évaluation des enseignements.

Cette analyse, nous a amenée à réfléchir autrement quant à l'organisation et le déroulement des séquences, de sorte que la compréhension de l'écrit soit la séance qui couvre toutes les activités en rapport avec le type et genre de texte à étudier en vue de proposer aux enseignants de FLE des éléments de méthodes plus accessibles à l'écrit en compréhension et en production grâce au texte littéraire.

Nous avons à cet effet entamé notre expérience par une séance d'évaluation diagnostique en vue de vérifier les prérequis des apprenants par rapport aux enseignements à mettre en place. A l'issue de ce test, nous étions amenée à réajuster notre feuille de route par rapport au temps et au contenu de la séquence de façon à ajouter ce qui nous paraît indispensable à l'acquisition des compétences envisagées, c'est-à-dire ce qui constitue les lacunes des apprenants. Et bien entendu à en supprimer ce qui n'est pas nécessaire.

En effet, à la lumière de cette évaluation, nous avons proposé une démarche pédagogique concernant une séquence de travail répartie sur un nombre défini de séances et où il est question de compétences de l'écrit en réception (lire et comprendre) et en production qui seront menées conjointement et appuyées par le texte littéraire.

Cette démarche qui commence par le test diagnostique visant la production écrite se termine par un investissement des acquis de la séquence, la production écrite.

D'ailleurs, nous le signalons ici et à titre de rappel, que dans cet esprit de régulation qui tient compte des nouvelles méthodes utiles au bon enseignement-apprentissage du français comme première langue étrangère, des transformations dans le cadre de la refonte des enseignements ont été opérées en septembre 2018 en vue de mettre l'accent sur la valorisation de la compréhension de l'écrit. Cette remise en question de la compétence de lecture est l'une des pièces maîtresses qui constitue notre projet.

II. Dispositif expérimental

Le dispositif que nous avons adopté est organisé méthodiquement pour être appliqué selon la progression annuelle, il comprend au total 06 heures de temps pour les séances de compréhension de l'écrit d'environ 60 minutes chacune pendant lesquelles, il sera également question d'intégration des points de langues.

Pour la réalisation de ce projet, nous avons mobilisé deux groupes d'apprenants de 1ère année secondaire : un groupe expérimental (G.E.) et un groupe témoin (G.T.).

2.1. Notre région d'étude

Notre lieu d'étude est le lycée Abou Bakeur Belkaid, situé à Touggourt dans la commune de Nezla. Il a été créé en 1995 en tant que technicum et assure toutes les filières bien entendu les techniques. Aujourd'hui, redevenu lycée d'enseignement secondaire, sa population est d'environ 600 apprenants dont la formation est assurée par 75 enseignants ayant le diplôme de licence et de master. Parmi ces enseignants figurent 05 enseignantes de français dont 03 sont titulaires de licence et 02 de master.

2.2. Population ciblée

Notre échantillon se compose d'un effectif de 31 apprenants répartis sur 02 classes de 16 et 15 élèves, tous de la filière tronc commun littéraire. Ces derniers venant d'établissements différents ont été informés qu'ils allaient participer à notre expérimentation.

Suivant le programme dispensé à la branche littéraire pour la 1ère AS, ces apprenants suivent un volume horaire de 05 heures de français par semaine pendant toute l'année par rapport à leurs camarades de la filière tronc commun scientifique qui n'en font que 03 heures par semaine.

Ces particularités en termes d'horaire et d'effectif réduit, ont motivé notre choix pour ce public qui s'est montré non seulement motivé d'être choisi mais aussi concilient.

Nous les avons partagés en deux groupes pour les raisons de l'expérimentation, un groupe témoin ou de contrôle pour des fins de comparaison, désormais (G.T.), celui de 16 élèves et un groupe expérimental formé de 15 apprenants dorénavant (G.E.).

Nous leur avons également expliqué ce qu'il est attendu d'eux au cours de leur participation à ce projet de recherche en leur précisant les enjeux de cet essai dans l'amélioration de l'acquisition d'une langue étrangère.

2.2.1. Constitution et répartition des apprenants participants

La constitution des deux groupes est presque équilibrée sur le point de vue nombre.

Nous comptons 06 garçons et 10 filles dans le groupe G.E. et également 06 garçons et 09 filles dans le G.T., leur âge varie entre 14 et 16 ans.

Préalablement prévenu, chaque groupe est subdivisé en sous-groupe de quatre élèves pendant les séances de compréhension de l'écrit. Cette distribution a pour but d'encourager l'entraide et stimuler l'interaction entre eux. En effet, faire travailler les élèves en groupe comme le souligne Barlow (1993, p.21) « *c'est mettre en jeu la coopération, la solidarité, plutôt que la concurrence la compétition ou l'individualisme* ».

Chacun des ateliers est désigné par un numéro, ce qui facilitera notre tâche, nous évitera de perdre le temps pendant le cours et motive de plus les élèves en leur donnant une sorte de vivacité.

Groupe expérimental (G.E)

06 garçons et 10 filles,

N°	G.E. / Prénom
1	Azouzia
2	Djoumana
3	Malak
4	Asma (B)
5	Wiam
6	Mohamed Lamine
7	Manel
8	Ouissam
9	Yara
10	Yasser
11	Asma
12	Seif eddine
3	Rayane
14	Ismail
15	Rostom
16	Abderrahim

Groupe Témoin (G.T)

06 garçons et 09 filles

N°	G.T. / Prénom
1	Mohamed Cherif
2	Soundes
3	Islam
4	Messaoud
5	Nourhane
6	Meriem
7	Maroua
8	Ourida
9	Infiras
10	Mohamed Bachir
11	Youssef
12	Mohamed Haitham
13	Rodaina
14	Khaoula
15	Kheira

Les ateliers du groupe (G.E) sont désignés par des numéros de 1 à 4 et ils sont ainsi partagés :

N° atelier (G.E.)	Prénom des apprenants
N°1	Azouzia, Djoumana, Malak, Asma (B)
N°2	Wiam Mohamed Lamine, Manel, Ouissam
N°3	Yara, Yasser, Asma, Seif Eddine
N°4	Rayane Ismail, Rostom, Abderrahim

Cependant, leurs camarades du groupe (G.T.) sont désignés par des lettres et partagés comme suit :

N° atelier (G.T.)	Prénom des apprenants
A	Mohamed Cherif, Soundes, Islam, Messaoud
B	Nourhane, Meriem, Maroua, Ourida
C	Infiras, Mohamed Bachir, Youssef, Mohamed Haitham
D	Rodaina, Khaoula, Kheira

2.3. Notre feuille de route

Après avoir décidé de commencer notre expérimentation, en collaboration avec l'administration, nous avons planifié le travail de manière à ce que nous devrions nous-même le conduire avec les élèves concernés par la recherche, pendant une durée de 02 semaines.

Nous avons également tenu compte de certaines difficultés et contraintes qui peuvent entraver notre travail dont le facteur temps pour la réalisation des cours. Pour remédier à cet obstacle et pouvoir exercer dans les normes, en tant que responsable, nous étions amenée à jumeler les deux premières séquences de l'objet d'étude N°01 du projet de recherche (3ème projet dans la répartition du programme de la 1ère A.S.) et renoncer à certaines activités qui exigent plus de temps.

Ce premier objet d'étude prendra fin la première semaine d'avril, c'est -à-dire juste après la reprise du repos scolaire. A cet effet, le début de notre expérimentation coïncidera avec la deuxième semaine du même mois. Ce plan professionnel que nous avons envisagé devrait convenir à un bon déroulement des activités projetées.

Nous rappelons à cet effet, que l'enchaînement des leçons qui répond à la Progression annuelle du français de la 1ère année Secondaire dans le cadre habituel et opérationnel, a été modifié pour les raisons précitées. Autrement dit, les compétences de l'oral qui se suivent et viennent au début de la séquence ont été supprimées en fonction de nos objectifs.

2.3.1. Aperçu d'ensemble sur les activités à entreprendre

Nous avons conçu pour chaque classe un tableau récapitulatif des leçons à réaliser en rapport avec le temps alloué pour chaque groupe dans le but de faciliter la tâche aux apprenants et les aider à se familiariser avec le projet de cette recherche. Cette répartition comprend les leçons auxquelles s'y prendront les participants. (Voir en annexes les calendriers détaillés des séances à réaliser avec chaque groupe :

a- Calendrier du groupe expérimental (G.E.), annexe page 261

b- Calendrier du groupe témoin ou de contrôle (G.T), annexe page 262

2.3.2. Ressources

a- Type et genre de textes

Une fois le plan de travail convenable au bon déroulement de la recherche a été établi, et après avoir expliqué aux élèves ce qu'il est attendu d'eux au cours de leur participation à ce projet de recherche en leur précisant les enjeux de cet essai dans l'amélioration de l'acquisition d'une langue étrangère, nous avons préparé et négocié tout le contenu des séances et des activités à réaliser avec les deux groupes, dont le choix des textes, représenté par les contes. Car, en 1^{ère} AS « *la trame des nouvelles se trouve souvent traversée par un "effet de fantastique" qui situe souvent ce genre à la frontière du conte* » (Djilali, 2005, p.53).

Le premier pris du manuel scolaire concerne les deux groupes, et les deux autres, sont des supports extrascolaires qui traitent des thèmes de la vie courante, c'est-à-dire, ils sont issus d'un ancrage quotidien, et destinés aux élèves du G.E.

Nous rappelons que les textes choisis dans notre projet répondent par leurs caractères narratifs aux exigences du cadre socioculturel de l'apprenant. D'ailleurs, certains apprenants y reconnaîtront certains de leurs propres traits auxquels ils s'identifieront socialement, culturellement en ce qui les différencient ou les rapprochent de l'Autre. En effet, l'enseigné y trouvera en plus du goût, le plaisir pour s'évader à travers l'aventure, le merveilleux, la création imaginaire qui contribuera au développement de l'esprit et la richesse de l'expression.

b- Les Types d'activités à entreprendre

- Repérage des éléments constitutifs d'une situation initiale et d'une situation finale.
- Repérage du schéma narratif.
- Remise en ordre d'un court récit donné dans le désordre en s'appuyant sur les articulateurs chronologiques et l'emploi des temps.
- Les points de langue intégrés (la grammaire textuelle), à savoir :
- Les articulateurs chronologiques ou organisateurs textuels et connecteurs temporels.
- Les temps du récit (passé simple, imparfait, présent de narration)

2.4. Descriptif du déroulement des activités pour les deux groupes**2.4.1. Scénarios des séances en commun pour les deux groupes**

En réception, comme en production de l'écrit, nous avons planifié des séances en commun pour les deux groupes, il s'agira des travaux suivants :

• En compréhension de l'écrit :

Les deux premières séances de compréhension de l'écrit, seront réparties successivement à raison de 02 heures où les apprenants auront à étudier le texte support de la page « 158 » du manuel intitulé : « Le joueur de flûte de Hamelin ». Ce dernier représentera pour le groupe témoin (G.T.) le seul texte à étudier.

- **En production écrite :**

- **Les activités de l'entraînement à l'écrit**

De même, les apprenants des deux groupes auront à réaliser les mêmes activités, pour pouvoir confronter leurs résultats.

- **Les activités de production écrite**

Elle est représentée par les deux (02) jets d'écriture (1^{er} et 2^{ème} jet).

L'exercice du 1er jet, sera développé comme première activité dans cette séquence pour l'ensemble des participants qui seront invités à produire des écrits de façon anticipée en investissant leurs acquis antérieurs.

Quant au 2ème jet, il représente une occasion pour les apprenants pour faire valoir leurs apprentissages en reproduisant les exercices de départ, c'est-à-dire du 1^{er} jet.

2.4.2. Scénarios des séances supplémentaires pour le (G.E.) : lecture et écriture

- **En lecture (en compréhension de l'écrit) :**

- Le vieux grand père et le petit fils (2ème support, texte extra-scolaire)
- La petite fille aux allumettes (3ème support, texte extra-scolaire)

- **En écriture :**

Ecrit de prolongement en vue de vérifier l'évolution des apprentissages et le côté créatif des apprenants.

2.5. Scénarios des activités : Déroulement des séances

Séance : Evaluation diagnostique

Niveau : 1ère A.S (apprenants des deux groupes : GE & GT)

Projet 03 / Objet d'étude (2) : la nouvelle

Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement

Date de réalisation : le 8/ 04/ 2018 (G.E) et le 9/ 04/ 2018 (G.T)

Objectifs :

- Mesurer ce que les apprenants savent déjà par rapport à l'apprentissage visé.
- Se construire un aperçu sur les prérequis des apprenants pour Planifier les enseignements à atteindre.

Déroulement de la séance

A. 1^{ère} activité

Temps alloué : 15 minutes

Public concerné : les deux groupes (G.E. / G.T.)

Description de l'activité :

Un exercice de remise en ordre d'un court récit appuyé sur l'emploi des articulateurs temporels.

Consigne

Les énoncés ci-dessous sont dans le désordre, retrouvez leur ordre chronologique en utilisant des indicateurs temporels et d'addition nécessaires.

« Il échangea son cheval contre une vache.

Il échangea ses deux moutons contre cinq chèvres.

Un paysan et sa femme décidèrent de vendre ou d'échanger leur cheval qui devenait vieux.

Il rentra chez lui très heureux et content.

Le paysan se rendit au marché.

Il remplaça sa vache contre deux moutons »

Critères de réussite

- Retrouvez l'ordre correct des énoncés.
- Introduisez des connecteurs temporels : la formule d'ouverture et l'élément déclencheur.
- Utilisez des connecteurs d'addition.

B. 2^{ème} activité : production écrite (1^{er} jet)**L'évaluation diagnostique par le premier jet : une démarche à appréhender**

Type de tâche : Individuelle.

- **Objectifs de la technique du premier jet :**

- Rédiger un 1er jet d'une histoire (la situation initiale et la suite des événements) en tenant compte de ses caractéristiques.
- Amener l'apprenant à s'exprimer à l'écrit de façon anticipée.
- Se renseigner si l'élève est capable de rédiger une histoire en respectant chronologiquement ses étapes, et son système temps.
- Vérifier si les apprentis scripteurs sont capables d'utiliser les connecteurs de temps, les expressions qui favorisent l'enchaînement.
- Ecrire une situation finale possible.

- **La technique du premier jet**

Le premier jet est une technique de lancement de la production écrite sous forme d'essais d'écriture qui feront l'objet d'amélioration au fur et à mesure des apprentissages. Il est d'usage en évaluation diagnostique au début de chaque projet, et consiste à faire écrire les élèves pour vérifier leurs prérequis en rapport avec les compétences à installer, de les préparer à entrer dans la lecture des textes qui interviennent comme moyen d'aide dans le processus d'écriture.

Dans un article intitulé « Écrire pour lire, pp. 191-205 », Garcia-Debanc souligne que *la mise en écriture est le moyen le plus efficace de préparer à une lecture des textes. En effet, c'est parce qu'ils se demandent comment écrire un mot déjà connu ou jamais vu, que les enfants vont procéder à de nombreuses réflexions d'ordre orthographique qu'ils n'auraient pu faire en situation de lecture.*

« Employé comme stimulant à la découverte et comme exercice de préparation à la rédaction, le premier jet d'écriture est une forme d'évaluation qui s'effectue en amont, en préalable à tout enseignement », (J-P Robert, 2008, p.84). Très intéressant par sa valeur pédagogique et l'aide qu'il apporte à l'enseignant dans l'organisation de son travail dans le but d'amener progressivement l'apprenant à une expression aisée de sa pensée, cet outil pronostique permet de juger les besoins nécessaires des élèves pour choisir le matériel approprié à l'apprentissage.

L'analyse des copies de cette première séance réservée à la production anticipée du récit planifié à l'évaluation diagnostique devrait guider notre réflexion par rapport au maintien de notre feuille de route ou non.

- **Rappel de la démarche à entreprendre**

A travers cette démarche, nous essayerons de faire fonctionner d'une certaine stratégie deux compétences disciplinaires aussi importantes l'une que l'autre, la lecture et la production écrite qui représente son complément indispensable.

Ici, les productions des élèves passent par le premier jet, une pratique que nous avons expliquée précédemment. Le thème qui sera proposé par la suite rappelle des situations sociales vécues si non connues dans l'environnement des apprenants. Car comme il est signalé dans (Programme 1^{ère} A.S mars 2005 p.47), *« l'apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants ».*

Nous rappelons que ce premier travail s'effectuera sur la 2^{ème} page de la double feuille et sera conservé par les apprenants pour l'améliorer au fur et à mesure des apprentissages. A la fin de la séance, les travaux seront ramassés pour les évaluer.

La technique est doublement bénéfique par le fait qu'elle évite aux élèves de perdre leur feuille, mais aussi elle permet à l'enseignant de suivre le progrès de chaque apprenant.

Pour le 2^{ème} jet, le travail se fera sur la 3^{ème} page de la double feuille de sorte que l'apprenant puisse voir directement son premier écrit lorsqu'il reprend la production du 2^{ème} jet sur la page réservée à cet usage.

- **Présentation de l'exercice**

Consigne : En vous aidant de la grille ci-dessous, rédigez la situation initiale et la suite des événements de l'histoire proposée en se basant sur les informations qui introduisent le développement.

Qui ?	Où ?	Quand ?	Fait quoi ?	1 ^{er} évènement	2 ^{ème} évènement
Une jeune maman et ses 3 enfants orphelins	Dans un village	Autre fois, Il était une fois	Domestique Travaille péniblement, en revenant de son travail, elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « pourriez-vous m'offrir quelque chose à manger? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»

Les Critères de réussite :

Cadre spatio-temporel :

- le lieu et l'époque
- Le personnage principal
- L'action

Début des événements

- Élément perturbateur
- 1^{er} évènement
- 2^{ème} évènement
- Emploi des connecteurs temporels : la formule d'ouverture et l'élément déclencheur
- Emploi des connecteurs d'addition

Solution proposée à la première activité

Il était une fois, un paysan et sa femme qui décidèrent de vendre ou d'échanger leur cheval car il devenait vieux.

Un jour, le paysan se rendit au marché. **D'abord**, Il échangea son cheval contre une vache.

Ensuite, Il remplaça sa vache contre deux moutons Il échangea ses deux moutons contre cinq chèvres.

Enfin, Il rentra chez lui très heureux et content.

C. Résultats des deux activités

L'étude des résultats de cette première séance en fonction desquels nous exercerons avec les deux groupes a montré les mêmes difficultés chez les deux côtés. Cela signifie que leurs besoins sont également les mêmes comme le montrent les grilles ci-après. Une copie représentative de chaque atelier sera présentée dans la partie annexes.

1- Résultats obtenus de la 1^{re} évaluation : activité de remise en ordre (voir copies en Annexes pages : 286- 290) et tableaux ci-après : 3.1 & 3.2 (pages 170/ 171)

• Groupe expérimental (G.E.)

Tableau N° 3.1 : Résultats des écrits obtenus de la 1^{ère} activité.

N°	Prénom	Ordre chronologique correct	Ordre chronologique incorrect	Emploi de la F. Ouverture	Elément perturbateur	Connecteurs d'addition
1	Azouzia		-	-	-	-
2	Djoumana		-	-	-	-
3	Malak	+		-	-	-
4	Asma (B)		-	-	-	-
5	Wiam		-	-	-	-
6	M.Lamine	+		-	-	-
7	Manel		-	-	-	-
8	Ouissam		-	-	-	-
9	Yara		-	-	-	-
10	Yasser		-	-	-	-
11	Asma	+		-	-	-
12	Seif		-	-	-	-
13	Rayane	+		-	-	-
14	Ismail		-	-	-	-
15	Rostom		-	-	-	-
16	Abderrahim		-	-	-	-
	Total	4 Soit 25%	12 Soit 75%	soit 0 %	soit 0%	soit 0%

- Groupe témoin (G.T)

Tableau N° 3.2 : Résultats des écrits obtenus de la 1^{ère} activité.

N°	Prénom	Ordre chronologique correct	Ordre chronologique incorrect	Emploi de la F. Ouverture	Élément perturbateur	Connecteurs d'addition
1	Med Chérif		-	-	-	-
2	Soundes			-	-	-
3	Islam		-	-	-	-
4	Messaoud		-	-	-	-
5	Nourhane		-	-	-	-
6	Meriem		-	-	-	-
7	Maroua		-	-	-	-
8	Ourida		-	-	-	-
9	Infiras		-	-	-	-
10	Med Bachir	+		-	-	-
11	Youssef		-	-	-	-
12	Haitham	+		-	-	-
13	Rodaina		-	-	-	-
14	Khaoula		-	-	-	-
15	Kheira	+		-	-	-
	Total	3 soit 20 %	12 soit 80 %	0 soit 0%	0 soit 0%	0 soit 0%

2- Résultats obtenus de la 2ème activité : le 1^{er} jet d'écriture

• Le groupe expérimental (G.E)

Tableau N° 3.3 : Résultats des écrits obtenus de la 1^{re} activité du 1^{er} jet

N°	Prénom	Situation Initiale				Déroulement des événements			
		Emploi F.ouverture	P.P	Où ?	Quand ?	Emploi E. Pertu	1er évé	2ème évé	Connecteurs
1	Azouzia	-	+	+	+	-	+	-	-
2	Djoumana	-	+	+	+	-	+	-	-
3	Malak	-	-	+	+	-	+	-	-
4	Asma (B)	+	+	+	+	-	+	-	-
5	Wiam	-	-	+	+	-	-	-	-
6	M. Lamie	-	+	+	+	-	+	-	-
7	Manel	-	+	+	+	-	+	-	-
8	Ouissam	-	+	+	+	-	+	-	-
9	Yara	+	+	+	+	-	-	-	-
10	Yasser	-	+	+	+	-	-	-	-
11	Asma	-	+	+	+	+	+	-	-
12	Seifeddine	-	+	+	+	-	+	-	-
13	Rayane	-	+	+	+	-	+	-	-
14	Ismail	-	-	+	+	-	-	-	-
15	Rostom	-	-	+	+	-	-	-	-
16	Abderrahim	-	-	+	+	-	-	-	-
	Total	2	11	6	16	01	0	0	

- Groupe Témoin (G.T)

Tableau N° 3.4 : Résultats des écrits obtenus de la 1^{ère} activité du 1^{er} jet d'écriture

N°	Prénom	Situation initiale				Déroulement des événements			
		Emploi F.ouverture	P.P	Où ?	Quand ?	Emploi E.Pertu	1 ^{er} évén	2ème évén	connecteurs
1	Med Chérif	-	+	+	+	-	+	-	-
2	Soundes	-	+	+	+	-	-	-	-
3	Islam	-	-	+	+	-	+	-	-
4	Messaoud	-	+	+	+	-	+	-	-
5	Nourhane	-	-	+	+	-	-	-	-
6	Meriem	-	+	+	+	-	+	-	-
7	Maroua	-	+	+	+	-	-	-	-
8	Ourida	-	+	+	+	-	+	-	-
9	Infirmas	-	+	+	+	-	-	-	-
10	Med Bachir	-	+	+	+	-	+	-	-
11	Youssef	-	+	+	+	-	+	-	-
12	.Haitham	-	+	+	+	-	+	-	-
13	Rodaina	-	+	+	+	-	+	-	-
14	Khaoula	-	-	+	+	-	+	-	-
15	Kheira	-	+	+	+	-	+	-	-
	Total	0	12	15	5	0	11	0	0

Reproduction des écrits obtenus de l'exercice du 1^{er} jet des deux groupes (G.E. &G.T.) dans les grilles suivantes : Pages (174& 175). Ces mêmes écrits sont présentés en annexes pages : (292 / 296).

Atelier (G.E)	Reproductions des écrits obtenues du 1 ^{er} jet
01	« Une jeune maman de 03 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
02	« Une jeune maman 03 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
03	« Il était une fois Une jeune maman avec 03 orphelins Dans un village. Travaille péniblement comme domestique. en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
04	« Il était une fois Une jeune maman et 03 orphelins sa maison dans un village. La personne Travaille péniblement comme domestique. En revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»

Atelier (G.T.)	Reproductions des écrits obtenues du 1 ^{er} jet
A	« Une jeune maman a 03 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
B	« Une jeune maman 03 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
C	« Une jeune maman de 03 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
D	« Une jeune maman de 03 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»

Fiche de cours / Niveau : 1ère A.S (apprenants des deux groupes : GE & GT)

Séance : Compréhension de l'écrit (1^{ère} séance, 1^{er} support)

Projet 03 : Ecrire une petite biographie romancée

Objet d'étude 02 : la nouvelle

Séquence 1 : organiser le récit chronologiquement

Matériel : le texte & le questionnaire

Titre : le joueur de flûte de Hamelin (Support page : 158)

(voir annexe 4.1 page 266)

Objectifs : Lire le texte et le comprendre pour :

- Identifier sa typologie, et son genre ;
- Identifier la situation de départ et ses composantes : les personnages, le cadre spatio-temporel, les organisateurs textuels ;
- Dégager son schéma narratif ;
- Guider l'apprenant dans sa découverte du sens du texte proposé ;
- Réactiver, développer, installer chez l'élève des compétences de lecture.

Conduite de la séance

A travers les moments que nous allons peindre, nous exposons en étapes représentant la progression du cours d'une séance de compréhension de l'écrit qui se déroulera à peu près de la même manière dans toutes les séances qui vont suivre.

Pendant le temps consacré à cette séance les acteurs de classe devraient atteindre certains objectifs préalablement ciblés et faire preuve de pouvoir les guider dans la découverte du sens. Le travail s'effectuera sur différents moments.

1er moment : Éveil de l'intérêt de l'élève ou Phase de mise en situation (5mn)

Pendant le temps consacré à cette séance les acteurs de classe devraient atteindre certains objectifs que l'enseignante a préalablement ciblés et faire preuve de pouvoir les guider dans la découverte du sens. Le travail s'effectuera sur différents moments.

Cette étape de la leçon constitue un remue-méninge globalisant d'une part, les intitulés du projet et de la séquence et d'autre part la lecture des élèves et leurs connaissances des histoires. La formulation des questions de stimulation revient à l'habileté de chaque enseignant.

Dans notre démarche, les points de langue seront intégrés dans les séances de compréhension écrite et ne seront pas étudiés dans les détails. Ils feront l'objet de rappels pour faciliter la compréhension.

Après le rappel des intitulés portés au tableau, nous avons entamé la séance par les questions ci-après demandant aux apprenants s'ils se rappellent des titres d'histoires qui ont marqué leur enfance et qu'ils aiment toujours relire.

Q. a- Vous rappelez-vous des histoires lues pendant votre enfance ?

Q. b- Laquelle vous a marquée jusqu'à présent et que vous aimez toujours lire ou réciter à d'autres?

2^{ème} moment : L'image du texte : de la perception visuelle à la construction du sens

La convocation des éléments porteurs de sens ou paratexte dont (le titre, l'auteur, la source, le nombre de paragraphes, et autres éléments) a pour objectif d'éclairer le texte en créant chez l'apprenant un horizon d'attente. Pour ce faire, nous avons demandé aux

apprenants des deux groupes d'émettre des hypothèses de sens. Ainsi l'apprenant passe d'une représentation mentale à travers la graphie des mots à une représentation pourvue de sens.

« *La compréhension de l'écrit débute par une observation d'une représentation mentale à l'accès au sens ainsi l'apprenant passe d'une représentation mentale à travers la graphie des mots à une représentation pourvue de sens* ». Comme nous l'avons indiqué précédemment dans cette construction c'est le modèle onomasiologique (Cuq, 2003, pp50-154) qui est opérant (voir partie théorique page 45).

Pendant cette phase, le mouvement des yeux joue un rôle important pendant la lecture.

S'appuyant sur les travaux de Vitu et O'Regan en (2007), Marin et Legros (2008, p.38) rappellent de leur côté l'importance des mouvements oculaires lors de l'étape de l'observation du texte pendant la lecture. Ces informations visuelles prélevées seront converties puis formulées en hypothèses pour prédire le sens du texte.

• **Formulation des hypothèses de sens**

Les livres ouverts à la page « 158 », il est demandé aux apprenants d'observer les éléments périphériques qui accompagnent le texte.

Cette démarche, de la prélecture constitue selon (Cuq & Gruca, 2005, p.421) « *une forme de remue-méninges, qui consiste à prédire le texte en créant un horizon d'attente propice à une meilleure réception du texte* ».

Cette phase préliminaire d'élaboration des significations « *lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification possible, mais au contraire, à faire des hypothèses sur une signification possible, puis à vérifier ces hypothèses dans le texte* ». (Hebrard, 1990, p.10)

Question : A travers le paratexte, quelles hypothèses de sens pouvez-vous émettre sur le contenu du texte ?

Tableau N°3.5: Réponses obtenues

Groupes classe	Total des réponses	Pourcentage
Groupe expérimental (G.E)	6 sur 16 élèves	37.50 %
Groupe témoin (G.T)	4 sur 15 élèves	26.67 %

Commentaire :

Les résultats laissent apparaître chez les deux groupes une participation très réduite et avoisinante, puisque la situation est presque identique en ce début d'apprentissage.

Cette difficulté d'entrer dans le monde du texte à partir de cette étape s'explique à notre sens par une double difficulté en rapport avec le décodage et la construction du sens (la signification).

Le Groupe témoin (G.T.) comme nous le remarquons montre une participation plus insuffisante, par rapport à leurs camarades du G.E. En effet, sur les 15 apprenants, le taux de réponses émises est de l'ordre de 26,67%.

Cependant, parmi les 16 apprenants, 6 parmi eux ont répondu en formulant des présupposées significations au texte, soit l'équivalent de 37.50 % de 16.

Une autre difficulté pourrait s'ajouter à l'explication de cet handicap est celle de l'angoisse que manifestent les apprenants d'une langue étrangère une fois saisis par l'enseignante que nous sommes.

Nous avons utilisé pendant cette première étape une stratégie qui consiste à prédire le contenu du texte grâce aux éléments périphériques tout en faisant appel à la mémoire antérieure de l'apprenant pour réactualiser les connaissances acquises en relation avec la leçon du jour.

Les neurosciences affirment que plus le cerveau est stimulé de façon variée plus l'apprentissage est développé et favorisé.

La question du lien avec le vécu des apprenants, est cruciale dans le choix des textes et des thèmes sur lesquels, ils travaillent.

Cette intention est précisée dans le guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année (2003) « *quand les élèves ont l'occasion de lire des textes portant sur des événements et des personnages qui leur sont familiers, ils peuvent appliquer leur savoir à la lecture du texte.* » De ce fait, ce rapprochement entre le texte et l'apprenant est

l'un des facteurs qui contribue à lui faciliter la tâche pour émettre des hypothèses qui l'aident à l'entrée dans le texte.

Ce premier niveau de lecture correspondant à l'approche globale du texte, vise à initier la compréhension car la construction du sens ne s'affinera qu'avec un approfondissement allant au 2^{ème} niveau de lecture

3^{ème} moment : Lecture silencieuse et vérification des hypothèses de sens

Afin d'assurer la continuité entre les étapes sans laisser un creuset entre elles, l'apprenant est vite invité à manipuler le texte à travers une lecture silencieuse qui le guide vers la justesse des hypothèses émises précédemment. Afin de valoriser leurs efforts, les hypothèses les plus plausibles sont maintenues et portées au tableau.

4^{ème} moment : Lecture analytique

A- Questions et activités autour de la compréhension

1- Complétez la grille suivante par les éléments de la situation de communication

Personnage principal Qui ?	Où ?	Quand ?	De quoi s'agit-il ?
.....

- Qui est le personnage central (principal) de l'histoire ?
- Réponses attendues : l'étranger, le grand homme
- Quelle autre désignation est attribuée à ce personnage principal ?
- Réponse attendue : le joueur de flûte
- Cadre spatio-temporel
- Où et quand, l'histoire se passe-t-elle ? (Lieu et moment de l'histoire)
- Lieu : Hamelin (une ville de Prusse)

(En faisant remarquer qu'Hamelin est une ville de Prusse, actuellement l'Allemagne donc du continent européen)

- L'époque de l'histoire : dans le passé lointain

Tableau N° 3.6 : Réponses du groupe expérimental (G.E)

Atelier	Personnage central	Autre désignation	Où ?	Quand ?
Atelier 1	+	+	+	+
Atelier2	+	+	+	
Atelier3	+	-	+	
Atelier4	+	-	+	
Total %	04 100 %	02 50%	04 100%	01 25%

Tableau N° 3.7 : Réponses du groupe témoin (G.T)

Atelier	Personnage central	Autre désignation	Où ?	Quand ?
Atelier a	+	+	+	-
Atelier b	+		+	-
Atelier c	+	+	+	+
Atelier d	+	+	+	-
Total %	100%	75%	100%	25%

2- Cherchez dans le texte une expression qui montre que l'époque est lointaine.

Réponse attendue : Il était une fois

3- Quel est le type de ce texte ? Quel est son genre ?

R : type narratif / Genre : un conte

4- Trouvez dans le texte l'événement qui a lieu dans la ville ?

R : La ville de Prusse est menacée par la famine à cause des rats.

5- Qui se propose de délivrer la ville ?

R : Un étranger, un grand homme.

6- Délivrer, veut dire : libérer, emprisonner, sauver, maintenir

R : délivrer= libérer, sauver

7- Pour sauver Hamelin, il a demandé une récompense de :

- 1000 pièces d'or ?
- 100 pièces d'argent ?
- 100 pièces d'or ? Recopie la bonne réponse

8- Devant cette catastrophe, le maire et les bourgeois acceptèrent la demande de l'Étranger, comment appelle-t-on cet acte ?

R : une promesse, un engagement, un accord.

9- Comment l'étranger fait-il pour se débarrasser des rats ?

R : En jouant un air étrange avec sa flûte de bronze.

10- Qu'est-il arrivé aux rats ?

R : ils se sont noyés.

Tableau N° 3.8 : Récapitulatif des réponses du groupe expérimental (G.E)

Atelier	Q 2	Q3		Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10
		Type	Genre							
N°1	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
N°2	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+
N°3	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
N°4	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
%	0%	75 %	50%	100%	75 %	75 %	100%	100 %	100 %	100 %

Tableau N° 3.9 : Récapitulatif des réponses du groupe Témoin (G.T)

Atelier	Q 2	Q3		Q 4	Q 5	Q6	Q7	Q 8	Q 9	Q 10
		Type	Genre							
A	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+
B	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+
C	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-
D	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+
%	0%	75%	50 %	75%	50%	75%	5%	100 %	100 %	75%

Question sur le rôle de la ponctuation

Les trois points de suspension à la fin du 2^{ème} paragraphe expriment :

- La fin de l'histoire ?
- Tous les rats et les souris sont noyés ?
- L'histoire est inachevée ? Choisissez la réponse juste

Réponse attendue : L'histoire est inachevée.

Tableau N° 3.10 : Groupe expérimental (G.E)

Atelier du G.E.	Réponse
N°1	La fin de l'histoire
N°2	L'histoire est inachevée.
N°3	La fin de l'histoire
N°4	Tous les rats et les souris sont noyés
%	25 %

Tableau N° 3.11 : Groupe témoin (G.T)

Atelier du G.T.	Réponse
A	La fin de l'histoire
B	La fin de l'histoire
C	La fin de l'histoire
D	Tous les rats et les souris sont noyés
%	0 %

B- Activité d'écriture (Question de synthèse)

A votre avis, le maire et ses compagnons récompenseront-ils le sauveur de la ville (le joueur de flûte) ?

Imaginez en deux lignes une suite à l'histoire.

Tableau N° 3.12 : Réponses du groupe expérimental (G.E)

Ateliers du G.E.	Suite proposée
N°1	« le maire et les bourgeois récompenseront le joueur de flute et partir hereux de l'argent.»
N°2	« le joueur de flûte sur la place du marché attendre le maire ne veni pas. »
N°3	« oui le maire et les bourgeois donner 100 pièces d'or à le joueur de flûte. »
N°4	Sans réponse

Tableau N° 3.13 : Réponses du groupe témoin G.T.

Ateliers du G.T.	Suite proposée
A	Finallyment le maire et les bourgeois récompenseront le joueur de flute.
B	le maire et les bourgeois récompenseront pas le joueur de flute et dire bocaup 100 pieces de l'or.
C	le maire et les bourgeois
D	Non le maire et les bourgeois récompenseront pas le joueur de flute. ils méchants.

(Voir annexe 6.1 page 275)

Séance : compréhension de l'écrit (2^{ème} séance / Même support, page 158)

Projet 03 : Ecrire une petite biographie romancée

Objet d'étude : la nouvelle

Séquence 1 : organiser le récit chronologiquement

Public ciblé : apprenants du GE & GT

Objectifs :

- Lire le texte pour étudier les faits de langue dominant (les temps du récit, les indicateurs temporels, la caractérisation).
- Lire le texte pour comprendre son organisation et ses procédés lexicaux et syntaxiques.
- Mettre en relief les connaissances antérieures avec le nouveau savoir.

Matériel : Le texte & le questionnaire

Reprise du même texte support pour la 2^{ème} séance de compréhension de l'écrit.

Le texte ayant servi de support lors de la 1^{ère} séance de compréhension de l'écrit sera repris consécutivement une deuxième fois pour faire l'objet d'une relecture avec d'autres objectifs d'apprentissage concrétisés sous forme d'activités concernant la cohérence pour identifier les moments de l'histoire. Il sera également question d'identification des temps de la narration ainsi que les indicateurs temporels comme éléments de cohérence.

Déroulement de la séance

1er moment : Travail de remue-méninge (Rappel)

Avant d'entamer la suite du travail, nous avons procédé à un rappel sur la compréhension précédente afin de rafraîchir la mémoire et en même temps préparer les apprenants à recevoir les tâches en relation avec le nouvel objectif.

- Nous avons commencé par remettre les copies aux apprenants en insistant sur les carences en conjugaison et en orthographe et leur importance dans la compréhension du texte.

- Rappel de la première partie du texte en se basant sur les éléments de la situation de communication.

2ème moment : suite de la lecture analytique**A- Activités de Compréhension**

Q1- Cette histoire est-elle vraie ou imaginaire ? Justifiez votre réponse par un indice du texte (une expression).

Réponses attendues : Imaginaire. Un air étrange

Q 2- Dans ce texte le mot « air » veut dire :

Le climat, Le son, La musique, L'air qu'on respire

Encadrez les bonnes réponses

Q.3- Où se déroule l'histoire ?

Q.4- Mettez VRAI ou FAUX devant les propositions suivantes :

- a- La ville plonge dans la tristesse et le désespoir ?
- b- L'étranger est arrivé pour sauver la ville gratuitement ?
- c- Le maire et les bourgeois ont promis 100 pièces d'or au joueur de flûte.
- d- Le Joueur de Flûte habitait à Hamelin.
- e- Il a délivré la ville.

Tableau N° 3.14: Réponses attendues

A	B	C	D	E
Vrai	Faux	Vrai	Faux	Vrai

Q.5-L'expression « il était une fois » situe l'action dans le : le passé, présent, futur.
Choisissez la bonne réponse. Réponse attendue : le passé

Q.6- Relevez les autres indicateurs temporels. Quelle est leur fonction dans le texte ?

Réponse attendue :

Il était une fois, un certain vendredi, Aussitôt

Q.7-Repérez dans le 1^{er} paragraphe les verbes conjugués puis indiquez leurs temps et leurs valeurs. Imparfait & passé simple (1ère approche de la valeur des temps)

Tableau N° 3.15 : Réponses attendues

Verbe	Temps	Valeur
Etait	Imparfait	La description
Est dévoré	Passé composé	La narration
Menace	Présent indicatif	Présent de narration
Se présente	Présent indicatif	Présent de narration
Offrit	Passé simple	La narration
Désolait	Imparfait	La description
Acceptèrent	Passé simple	La narration

Tableau N° 3.16 : Réponses obtenues du groupe (G. E)

Atelier	Passé simple	Imparfait	Présent indicatif	Passé composé
1	-	+	-	-
2	-	-	-	-
3	+	+	+	-
4	-	+	+	-
Total en %	25 %	75 %	50%	0 %

Tableau N° 3.17 : Réponses du Groupe (G.T)

Atelier	Passé simple	Imparfait	Présent indicatif	Passé composé
A	-	+	-	-
B	-	+	-	-
C	-	-	+	-
D	-	-	-	-
Total en %	0 %	50 %	25 %	0 %

Questions de réflexion Pour Faire émerger les connaissances antérieures et les mettre en relief avec le texte.

Q8- Complète les déclarations suivantes :

a- Ce que j'utilise si je trouve chez moi une souris ou un rat :

b- Ce que l'étranger a utilisé pour se débarrasser des rats :

Réponses attendues :

a- Ce que j'utilise : le poison / la colle / un piège

b- Ce que l'étranger a utilisé : une flûte de bronze

Q9. complétez la grille suivante :

Moyen de paiement utilisé autrefois à Hamelin	Actuellement chez-moi ce mode se fait :	Quelques devises actuelles
.....

Tableau N° 3.18 : Réponses attendues

Moyen de paiement utilisé autrefois à Hamelin	Actuellement chez-moi ce mode se fait	Quelques devises actuelles
Les pièces d'or	En espèces, par chèque, Par Carte monétique	L'euro, le dollar, le Yuan, le dinar tunisien, le rial, ...

Résultats des réponses obtenues de la 2^{ème} séance de compréhension de l'écrit (1^{er} support) et exprimées en pourcentage (%)

• **Groupe expérimental (G.E)**

Tableaux N° 3.19 : Récapitulatif des réponses de la 2^{ème} séance de compréhension de l'écrit (1^{er} support)

Atelier (GE)	Q2	Q3		Q4	Q5	Q6	Q8	Q9
		Type	Genre					
N°1	-	+	+	+	+	+	+	+
N°2	-	+	-	+	+	-	+	+
N°3	-	+	+	+	-	+	+	+
N°4	-	-	-	+	+	+	+	+
%	0%	75%	50%	100 %	75%	75 %	100 %	100 %

• Groupe témoin (G.T)

Tableaux N° 3.20 : Récapitulatif des réponses de la 2ème séance de compréhension de l'écrit (1^{er} support)

Atelier (GT)	Q2	Q3		Q4	Q5	Q6	Q8	Q9
		Type	Genre					
A	-	-	-	+	-	+	+	+
B	-	+	+	-	+	-	+	+
C	-	+	-	+	-	+	+	+
D	-	+	+	+	+	+	+	+
%	0%	75%	50%	75 %	50%	75 %	100 %	100%

Activité d'écriture :

Sujet :Reprise de la première activité (de remise en ordre) de l'évaluation diagnostique pour un second essai. (voir page :165)

Objectif : Vérification de l'évolution des apprentissages.

Tableau N° 3.21 : Résultats du 2^{ème} essai du groupe expérimental (G.E)

Prénom	Ordre chronologique correct	Ordre chronologique incorrect	Emploi des connecteurs Temporels (F.Ouverture)	Elément perturbateur	Connecteurs d'addition
Azouzia	+		+	+	-
Djoumana	+		+	+	-
Malak	+		+	+	-
Asma (B)		-	+	+	-
Wiam		-	+	+	-
MedLamin	+		+	+	-
Manel	+		+	+	-
Ouissam		-	+	+	-
Yara	+		+	+	-
Yasser	+		+	+	-
Asma	+		+	+	-
Seif eddine	+		+	+	-
Rayane	+		+	+	-
Ismail	+		+	+	-
Rostom	+		+	+	-
Abderrahim		-	+	+	-
Total	12 Soit 75%	04Soit 25%	16 Soit 100%	16Soit100%	00Soit 0%

Tableau N°3.22 : Résultats du 2^{ème} essai du groupe témoin (G.T)

Prénom	Ordre chronologique correct	Ordre chronologique incorrect	Emploi des connecteurs Temporels (F. Ouverture)	Elément perturbateur	Connecteurs d'addition
Med Chérif	+		+	+	-
Soundes	+		+	+	-
Islam	+		+	+	-
Messaoud		-	+	+	-
Nourhane		-	+	+	-
Meriem	+		+	+	-
Maroua		-	+	+	-
Ourida	+		+	+	-
Infras		-	+	+	-
Med Bachir	+		+	+	-
Youssef	+		+	+	-
Med Haitham	+		+	+	-
Rodaina		-	+	+	-
Khaoula	+		+	+	-
Kheira	+		+	+	-
Total	10 Soit 66.67 %	5 Soit 33.33 %	15 Soit 100%	15 Soit 100%	00 Soit 0%

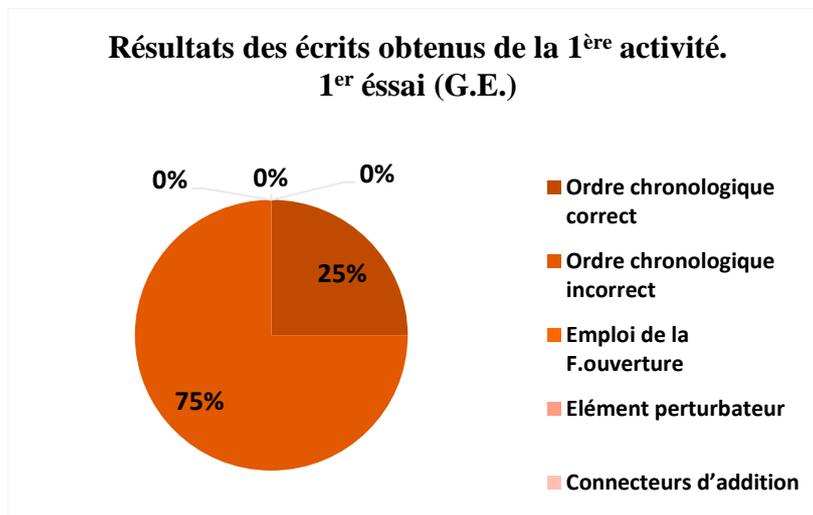
Commentaire

Les représentations imagées (a) et (b) issues des résultats de l'essai N°1 de la première activité de remise en ordre de l'évaluation diagnostique montrent bien les carences enregistrées chez les apprenants des deux groupes.

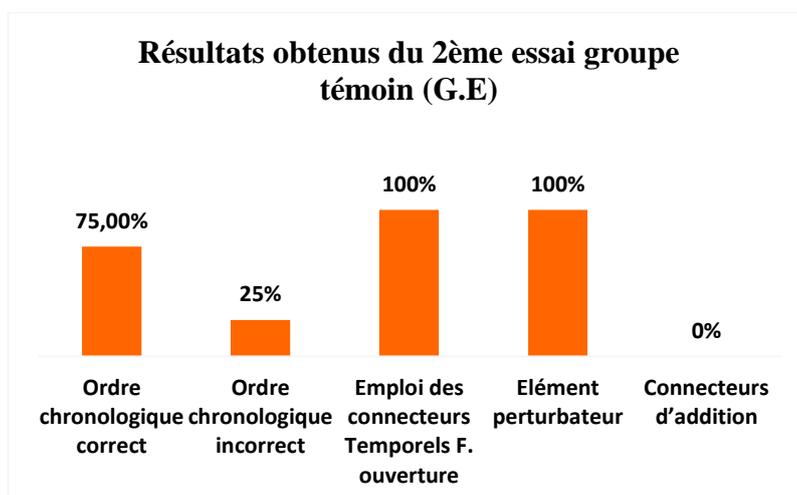
Cependant, nous constatons en conséquence à travers les transcriptions graphiques (a') et (b') que le mouvement de l'évolution est nettement croissant, c'est-à-dire beaucoup mieux qu'il ne l'était avant les deux séances de compréhension de l'écrit.

Cette évolution serait en rapport avec les apprentissages reçus après l'évaluation diagnostique.

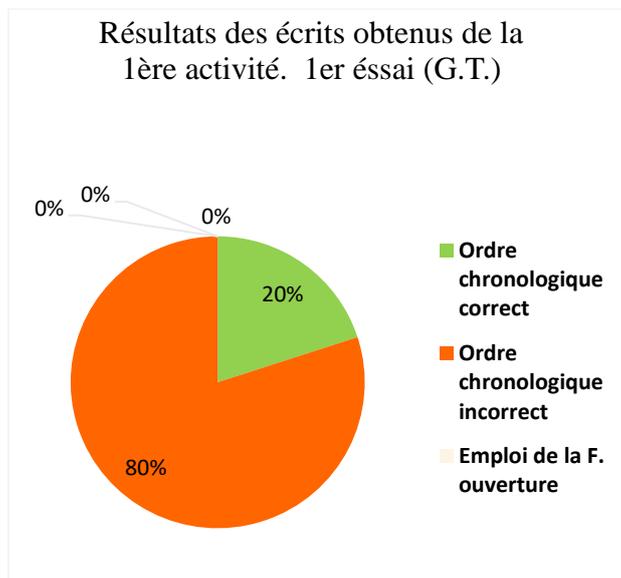
Graphique (a) traduisant les résultats obtenus de la 1^{ère} activité de l'évaluation diagnostique 1^{er} essai (G.E.)



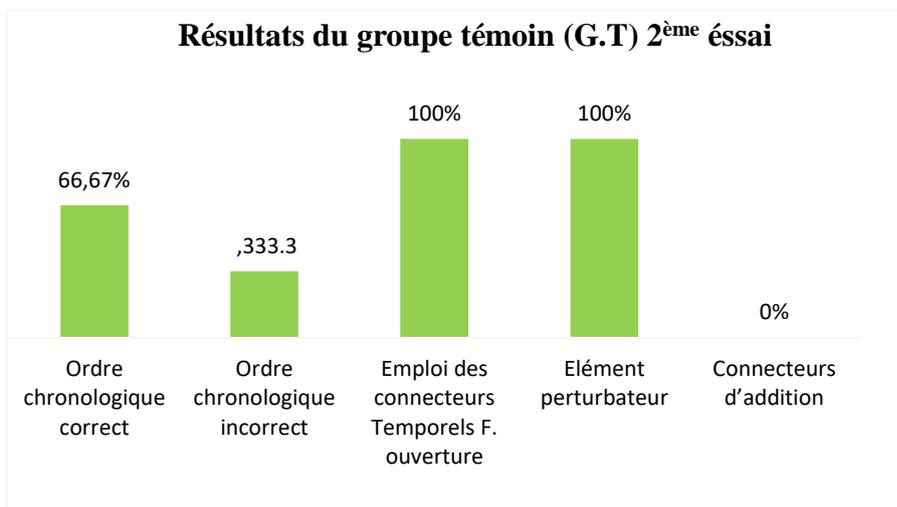
Graphique (a') représentatif du mouvement de l'évolution des apprentissages pour le GE : 2^{ème} essai



Graphique (b) traduisant les résultats obtenus de la 1^{ère} activité de l'évaluation diagnostique 1^{er} essai (G.T.)



Graphique (b') représentatif du mouvement de l'évolution des apprentissages pour le GT : 2^{ème} essai



1^{ère} Séance de cours supplémentaire

Séance : compréhension de l'écrit (2^{ème} support, 1^{ère} Séance)

Projet 3 / Objet d'étude 2 : La Nouvelle

Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement

Public concerné : les apprenants du groupe témoin G.E.

Titre du texte : Le vieux grand-père et le petit fils (Annexe 4.2 page 267)

Objectifs : - lire le texte pour le comprendre et le résumer en ses différents moments.
- Vérifier et consolider les apprentissages

Rappel

La séance passe par les mêmes étapes présentées avec le premier support, néanmoins nous exposons ici le résumé des activités proposées en compréhension et en écriture, dont le questionnaire se trouve en (**Annexes 5.1/ 5.2, pages 270/ 271**).

I- Activités de compréhension de l'écrit (1^{ère} séance / 2^{ème} support, apprenants du G.E)

Tableau N° 3.23 : Récapitulatif des activités

Questions	Réponses	Atelier 1	Atelier 2	Atelier 3	Atelier 4
1- Quel est le type de texte ? Quel est son genre ?	Type : narratif / genre : un conte	++	++	++	++
2- Qui sont les personnages ?	Le grand père, le fils, sa femme, le petit fils.	+	+	+	+
3- Où se déroule l'histoire ?	A La maison	+	+	+	+
4- Répondez par « vrai » ou « faux » a- Le vieil homme était heureux. b- Le vieil homme était mal traité par sa belle-fille. c- Le petit fils donne une leçon à ses parents.	a- Faux b- Vrai c- Vrai	+	+	+	+
5- Pourquoi le grand père répandit-il de la soupe ?	Le grand père répandit de la soupe car il est vieux, ses mains tremblaient.	+	+	+	+
6- Qu'est-il arrivé à son écuelle ?	Elle est brisée (cassée)	+	+	+	+
7- Par quoi le remplaça-t-on ?	..., par une écuelle en bois.	+	+	+	+
8-A la suite de quel fait les parents changèrent-ils d'attitude ?	A cause de leur fils qui adopte le même comportement.	-	-	+	-
Relevez la phrase qui le montre.	C'est un auget, répondit-il, pour donner à manger à papa et à maman quand ils seront vieux.	-	-	+	-

9-Trouvez dans le texte des synonymes pour les mots suivants : bru, auget, rudoyer	Bru : sa belle-fille Auget : écuelle Rudoyer : gronder	+	+	+	+
10-Connaissez-vous des personnes âgées qui sont mal traitées par leurs enfants ?	Oui, je n'en ai vu à la télévision. Dans des films, sur Facebook,	-	+	-	-
11-A quels temps sont employés les verbes ? Relevez-en des exemples.	Passé simple (fit, tomba, brisa,..) Imparfait (était, tremblait,..)	+	+		
12- Relevez les indicateurs temporels qui organisent le récit.	Il était une fois, un jour, quelques jours après, désormais	+	+	+	+
13- Soulignez les adjectifs qualificatifs dans la phrase suivante : Il était une fois un pauvre homme bien vieux, qui avait les yeux troubles, l'oreille dure et les genoux tremblants.	Il était une fois un <u>pauvre</u> homme bien <u>vieux</u> , qui avait les yeux <u>troubles</u> , l'oreille <u>dure</u> et les genoux <u>tremblants</u> .	+	+	+	+
14-Dans votre entourage, connaissez-vous des personnes âgées qui sont mal traitées par leurs enfants ?	Non, à la télévision. Dans des films.	+	+	+	+
15-Qu'avez-vous appris de cette histoire ?	- Le Respect des parents -l'importance de Prendre soin des parents.	+	+	+	+

2^{ème} séance supplémentaire

Séance : Compréhension de l'écrit

Projet 3/ Objet d'étude 2 : La Nouvelle

Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement

Support N°2 : Le vieux grand-père et le petit fils

Public concerné : les apprenants du G.E

1^{er} moment : Retour sur le thème du texte et l'histoire, ses personnages et son contexte.

2^{ème} moment : Reprise du questionnaire de compréhension (suite des Q13, Q14 et Q.15).

3^{ème} moment : Activité d'écriture

Objectif : exercice de réécriture

a - Réécrivez la phrase en remplaçant le grand-père par la grand-mère.

« Il était une fois, un pauvre grand-père bien vieux, qui avait les yeux troubles, l'oreille dure et les genoux tremblants. Quand il était à table, il pouvait à peine tenir sa cuillère ; il répandait de la soupe sur la nappe, et quelquefois même en laissait échapper de sa bouche. »

Tableau n° 3.24 : Reproduction des résultats de l'activité de réécriture (GE)

Atelier	Production	Correction
1	« Il était une fois <u>un pauvre femme bien vieux</u> , qui avait les yeux troubles, l'oreille dure et les genoux tremblants. Quand elle était à table, elle pouvait à peine tenir sa cuillère ; elle répandait de la soupe sur la nappe, et quelquefois même en laissait échapper de sa bouche. »	... une pauvre femme bien vieille...
2	« Il était une fois une pauvre grand-mère bien vieux, qui avait les yeux troubles, l'oreille dure et les genoux tremblants. Quand elle était à table, elle pouvait à peine tenir sa cuillère ; elle répandait de la soupe sur la nappe, et quelquefois même en laissait échapper de sa bouche. »	...une pauvre grand-mère bien vieille...
3	« Il était une fois un pauvre grand-mère bien vieux, qui avait les yeux troubles, l'oreille dure et les genoux tremblants. Quand elle était à table, elle pouvait à peine tenir sa cuillère ; elle répandait de la soupe sur la nappe, et quelquefois même en laissait échapper de sa bouche. »	...une pauvre grand-mère bien vieille...
4	« Il était une fois un pauvre grand-mère bien vieux, qui avait les yeux troubles, l'oreille dure et les genoux tremblants. Quand elle était à table, elle pouvait à peine tenir sa cuillère ; elle répandait de la soupe sur la nappe, et quelquefois même en laissait échapper de sa bouche. »	...une pauvre grand-mère bien vieille...

b-Question de réflexion :

En deux lignes, expliquez comment nous devons nous comporter envers nos parents ?

(Les aides : être poli avec eux, les remercier, se montrer reconnaissants, les aider dans les tâches quotidiennes)

Tableau N° 3.25 : Résultats de l'activité de réflexion

Atelier	Production proposée	Production corrigée
1	<i>« Il respecte les parents et aimer papa et maman pour entrer le paradis ».</i>	Il faut respecter et aimer les parents pour entrer au paradis.
2	<i>« Les enfants se montrer reconnaissants et dire merci à maman et papa »</i>	Les enfants doivent se montrer reconnaissants en disant merci à maman et papa.
3	<i>« Respecter et bien parler les parents »</i>	Il faut respecter les parents et leur parler bien.
4	<i>« Papa et maman sont travaillent pournous, alors nous respecter les parents.surtout quand les parents sont grands ».</i>	Papa et maman se sont sacrifiés pour nous, alors nous devons les respecter.

Séance supplémentaire (3^{ème} support)**Titre du texte : la petite fille aux allumettes (annexe 4.3 page 268)****Séance : Compréhension de l'écrit (1^{ère} séance du 3^{ème} support)****Projet 3/ Objet d'étude 2 : La Nouvelle****Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement****Public concerné : les apprenants du G.E.****Objectifs : Lire le texte et le comprendre pour :**

- Rendre compte de l'organisation du texte
- Identifier les personnages, le cadre spatio-temporel, les organisateurs textuels ;
- Dégager son schéma narratif ;
- Guider l'apprenant dans sa découverte du sens du texte proposé ;
- Réactiver, développer, installer chez l'élève des compétences de lecture.

1^{er} moment : Rappel de la tâche préalable (exercice de maison)

A titre de remarque, et comme préalable au traitement de ce texte, nous avons distribué aux apprenants une liste de mots à expliquer en utilisant un dictionnaire. Cette façon de procéder nous fait gagner du temps et pousse les élèves à chercher pour enrichir leur vocabulaire. (Liste des mots à expliquer : chétive, pieds nus, gamin, frissonner, se blottir.)

I- Compréhension

La première séance de l'exploitation du 3^{ème} support, nous l'avons conçue sous forme d'une grille analytique très synthétique (Tableau N° 3.26) qui englobe les étapes de la démarche en compréhension de l'écrit et qui nous sert d'outil de vérification des acquis.

(Voir annexe 5.3, page 272.)

Tableau N° 3.26 : Grille analytique

Observation	<p>Titre : La petite fille aux allumettes Auteur : Hans Christian Andersen Source : Nombre de § 06</p>
Hypothèses de sens (02)	
<p>Lecture analytique</p> <p>Situation initiale (de :à.....)</p>	<p>Type de texte : narratif Genre du texte : un conte Thèmes abordés : le travail des enfants, la pauvreté, la misère, la mort</p> <p><u>Situation initiale</u> Qui ? (Personnage principal ou l'héroïne) : une petite fille Où ? dans la rue Quand ? la vieille du jour de l'an (le 31 décembre) Fait quoi ? Elle vend des allumettes. C'est quelle saison ? C'est l'hiver / indice : la neige, le froid A quel moment a lieu la fête ? Le soir</p>
<p>Déroulement des événements (de :à.....)</p>	<p>Élément déclencheur : Soudain Début des événements : l'enfant trouve refuge entre deux maisons.</p> <p>Les principaux événements :</p> <p>1^{er} événement : La petite fille a si froid qu'elle décide d'allumer une allumette pour se réchauffer. Elle allume une et voit un poêle à bois qui la réchauffe. 2^{ème} événement : Puis elle en craque une autre et observe une table de fête remplie de bonne nourriture. 3^{ème} événement : avec la troisième allumette elle aperçoit un splendide arbre de Noël. 4^{ème} événement : elle craque une quatrième et voit apparaître sa grand-mère disparue, jusqu'à avoir craqué toutes les allumettes restantes pour que l'instant dure longtemps avec sa mamie décédée.</p>
<p>Situation finale De : Le lendemain matin à Plaisir.</p>	<p>La pauvre petite est retrouvée morte à cause du froid.</p>

Caractéristiques du personnage	Traits physiques (02) Pieds <u>nus</u> . Cheveux <u>dorés</u> . Elle porte un <u>vieux</u> tablier. Nature grammaticale : Des adjectifs qualificatifs	Traits moraux (02) Elle a peur de son père.
Outils linguistiques	Temps des verbes Temps dominant : Le passé simple et l'imparfait de l'indicatif.	
Quel sentiment as-tu éprouvé en lisant cette histoire ?	La tristesse, la peur, le chagrin, la solidarité	
Pourquoi l'auteur a-t-il écrit cette histoire ?	Pour sensibiliser au problème de la pauvreté qui engendre un autre problème plus épineux celui du travail des enfants. Pour parler du problème de l'inégalité dans la société.	
Quelle autre fin pourrais-tu imaginer ?	Un grand homme achète toutes boîtes et la petite <u>va</u> à la maison. (Atelier1) Une amie <u>est venir</u> pour aider la petite vendeuse. (Atelier 2) Le soir, la maman et le frère <u>est venu</u> appeler la petite fille. (Atelier 3) La petite fille cacher dans la voiture à cause du froid. (Atelier 4)	

II- Ecriture

A partir du texte, complétez le passage lacunaire suivant pour donner sens au résumé.

C'est une maltraitée par son père marche dans la pour vendre aux passants. Mais depuis le matin jusqu'au soir, elle n'a rien vendu.

Fatiguée, elle prend refuge dans un coin et commence l'une après l'autre pour et imaginer la chaleur familiale surtout décédée., à cause du, la petite fille est retrouvée dans la rue.

Corrigé du passage lacunaire

C'est le 31 décembre, une pauvre petite fille maltraitée par son père marche pieds nus dans la neige pour vendre des allumettes aux passants. Mais depuis le matin jusqu'au soir, elle n'a rien vendu.

Fatiguée, elle prend refuge dans un coin et commence à craquer ses allumettes l'une après l'autre pour se réchauffer et imaginer la chaleur familiale surtout sa grand-mère décédée.

le lendemain matin, à cause du froid, la petite fille est retrouvée morte dans la rue.

Tableau N° 3.27 : Résultats obtenus de l'exercice lacunaire

Atelier	Résumé lacunaire
Atelier N°1	<p>« C'est le 31 décembre, une pauvre petite fille maltraitée par son père marche pieds nus dans la neige pour vendre des allumettes aux passants. Mais depuis le matin jusqu'au soir, elle n'a rien vendu.</p> <p>Fatiguée, elle prend refuge dans un coin et commence à craquer ses allumettes l'une après l'autre pour se réchauffer et imaginer la chaleur familiale surtout sa grand-mère décédée. le lendemain matin, à cause du froid, la petite fille est retrouvée morte dans la rue » ».</p>
Atelier 2	<p>« C'est le 31 décembre, une pauvre petite fille maltraitée par son père marche pieds nus dans la neige pour vendre des allumettes aux passants. Mais depuis le matin jusqu'au soir, elle n'a rien vendu.</p> <p>Fatiguée, elle prend refuge dans un coin et commence à craquer ses allumettes l'une après l'autre pour se réchauffer et imaginer la chaleur familiale surtout sa grand-mère décédée. le lendemain matin, à cause du froid, la petite fille est retrouvée morte dans la rue » .</p>
Atelier 3	<p>« C'est le 31 décembre, une pauvre petite fille maltraitée par son père marche pieds nus dans la neige pour vendre des allumettes aux passants. Mais depuis le matin jusqu'au soir, elle n'a rien vendu ».</p>
Atelier 4	<p>« C'est le 31 décembre, une pauvre petite fille maltraitée par son père marche pieds nus dans la neige pour vendre des allumettes aux passants. Mais depuis le matin jusqu'au soir, elle n'a rien vendu.</p> <p>Fatiguée, elle prend refuge dans un coin et commence à craquer ses allumettes l'une après l'autre pour se réchauffer et imaginer la chaleur familiale surtout sa grand-mère décédée. le lendemain matin, à cause du froid, la petite fille est retrouvée morte dans la rue ».</p>

Séance Supplémentaire

Séance : Compréhension de l'écrit (3^{ème} support, 2^{ème} séance)

Projet 3/ Objet d'étude 2 : La Nouvelle

Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement

Objectifs : lire le texte pour le comprendre en le transposant selon le vécu des apprenants

Public ciblé : les apprenants du G.E

Activité de compréhension : Complète la grille ci-après en te référant au texte et à ton vécu. (Tableau N°3.28) / Voir annexe 5.4 page 274

Tableau N°3.28 : Grille de référence entre le texte et le vécu

Dans le texte	Dans mon environnement
Le personnage principal : Fille ou garçon ? une fille Age : petite Va-elle à l'école ? Non	Ce personnage me rappelle : le petit Omar / Omar l'orphelin du quartier. Age : 13 ans Où ? Dans le quartier / Dans le marché du quartier Va-t-il (elle) à l'école ? Oui, il va à l'école. Traits physiques :Maigre, Traits moraux :Courageux
Activité du personnage Vendeuse	Autre (s) activité (s) en dehors de l'école ? C'est un vendeur Exemples de produits vendus : « Diouls » ; « Rechta » ; galettes fait maison .
Dans la tradition (culture) européenne	Dans ma culture
De quelle fête parle l'auteur ? La fête du réveillon A quel moment de la journée ? Le soir Citez un symbole de ce rituel. L'arbre de Noël	Comment vous célébrez cette fête ? Avec le coran, le « madih nabawi », et avec des jeux Quels sont les jeux les plus préférés par les jeunes enfants et par vous-mêmes pour commémorer chaque année, la fête du « Mawlid Ennabaoui » ? Les pétards, les serpents, les bombes, tirer les feux d'artifice, les fusées et autres. Qu'est-ce que vous utilisez pour les allumer ? Des briquets, des allumettes.
Autour du rituel culinaire Repas traditionnel (retour au texte) l'oie rôtie	Autour du rituel culinaire Repas traditionnel (s)que vous préparez chez vous : « Couscous, Rechta, Chekhchoukha »

Projet 3/ Objet d'étude 2 : La Nouvelle**Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement****Compétence disciplinaire : Production écrite****Public concerné : les deux groupes (GE et GT)**

La compétence disciplinaire de production écrite qui vient clore les apprentissages passe par la réalisation d'un enchaînement de deux phases. La première correspond à la séance d'entraînement que nous verrons ci-après, cette préparation à l'écrit a pour objectif l'adaptation méthodique du processus scriptural chez les apprenants, appelés à investir les acquis de la séquence sous forme d'un écrit claire et cohérent. La seconde étape est la production ou la rédaction proprement dite qui est dans notre cas, le 2^{ème} jet autrement dit un travail de réécriture de la production initiale (le 1^{er} jet).

• Séance : Activités d'entraînement à l'écrit**Objectifs :**

- Vérifier si l'apprenant sera capable de :
- Respecter une consigne d'écriture ;
- Réécrire dans l'ordre le récit proposé ;
- Exploiter le schéma narratif comme prérequis ;
- Inventer une autre situation finale pour le conte de la petite fille aux allumettes

Remarque : Les activités (01 et 02) se réaliseront en commun pour les deux groupes

(GE / GT), cependant la 3^{ème} activité sera réservée seulement au G.E.

1^{ère} activité (exercice de classement)

Classez les indicateurs suivants dans le tableau ci-dessous en suivant les étapes du récit.

Depuis ce jour-là, Jadis, un jour, brusquement, il y avait une fois, après, autrefois, un moment plus tard, enfin, il y a longtemps, soudain, aussitôt, puis, un beau jour, ainsi, ensuite, on racontait que, dès lors, tout à coup.

Tableau N°3.29 : Grille de classement des connecteurs temporels

Situation initiale	Elément déclencheur	Suite des événements	Situation finale
Jadis, il y avait une fois, autrefois, il y a longtemps, On racontait que.	Un jour, brusquement, soudain, tout à coup, un beau jour	Après, un moment plus tard, aussitôt, puis, ensuite, après un instant	Depuis ce jour-là, à partir de ce moment, ainsi, Dès lors

Tableau N° 3.30 : Résultats obtenus du Groupe expérimental (G.E)

Atelier	Résultats en %			
	Situation initiale	Elément déclencheur	Suite des événements	Situation finale
N°1	100 %	80 %	100%	100 %
N°2	100%	80 %	100%	80 %
N°3	100%	80 %	100%	80 %
N°4	80%	80 %	100%	80 %

Tableau N° 3.31: Résultats obtenus du Groupe témoin (G.T)

Atelier	Résultats en %			
	Situation initiale	Elément déclencheur	Suite des événements	Situation finale
A	60 %	60 %	66,67 %	75 %
B	80%	80 %	83.33 %	50 %
C	40%	80 %	50 %	25 %
D	80%	60 %	50 %	50 %

2^{ème} activité : Exercice de reconstitution

Reconstituez le récit suivant en y introduisant les indicateurs de temps nécessaires. et en respectant le schéma narratif.

- a) « et se nourrissait des produits de sa pêche et de son jardin.
 - b) Un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille.
 - c) qui le renvoie heureux chez lui avec ce qu'il souhaite.
 - d) Grâce au poisson, il est devenu très riche.
 - e) il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve.
 - f) Le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson.
- c- IL avait passé une grande partie de sa vie dans une pauvre chaumière. »

Réponse attendue

Il y avait une fois, un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille. Il avait passé une grande partie de sa vie dans une pauvre chaumière, et se nourrissait des produits de sa pêche et de son jardin.

Un jour, il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve. Le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite.

Depuis ce jour-là, et grâce au poisson, il est devenu très riche.

Résultats obtenus

• Groupe expérimental (G.E)

Tableau N°3.32 : Exercice de reconstitution (G.E.)

N° Atelier	Récits obtenus
1	<p>« Il y avait une fois, un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille. Le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite. Un jour, il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve. Finalement, et grâce au poisson, il est devenu très riche. »</p>
2	<p>« Il y avait une fois, un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille. Il avait passé une grande partie de sa vie dans une pauvre chaumière, et se nourrissait des produits de sa pêche et de son jardin.</p> <p>Un jour, il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve. Le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite.</p> <p>Depuis ce jour-là, et grâce au poisson, il est devenu très riche ».</p>
3	<p>« Il y a longtemps, un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille. Il avait passé une grande partie de sa vie dans une pauvre chaumière, et se nourrissait des produits de sa pêche et de son jardin.</p> <p>Un jour, il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve. Le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite.</p> <p>Depuis ce jour-là et grâce au poisson, il est devenu très riche. »</p>
4	<p>« Il était une fois, un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille. Il avait passé une grande partie de sa vie dans une pauvre chaumière, et se nourrissait des produits de sa pêche et de son jardin.</p> <p>Un matin, le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve.</p> <p>Depuis ce matin-là, et grâce au poisson, il est devenu très riche. »</p>

• Groupe expérimental témoin (G.T)

Tableau N°3.33 : Exercice de reconstitution (G.T)

Atelier	Récits obtenus
A	<p>« Il était une fois, le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite.</p> <p>un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille. Le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite.</p> <p>Un jour, il est devenu très riche. il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve et grâce au poisson ».</p>
B	<p>« Il était une fois, un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille. Il avait passé une grande partie de sa vie dans une pauvre chaumière, et se nourrissait des produits de sa pêche et de son jardin.</p> <p>Un jour, il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve et grâce au poisson, il est devenu très riche.</p> <p>Le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite.</p>
C	<p>« Il y avait une fois un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille. Il avait passé une grande partie de sa vie dans une pauvre chaumière, et se nourrissait des produits de sa pêche et de son jardin.</p> <p>Un beau jour, le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite. il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve.</p> <p>Depuis ce jour-là et grâce au poisson, il est devenu très riche. »</p>
D	<p>« Il était une fois, un vieux pêcheur qui vivait au bord de la mer avec sa famille. il pêcha un poisson miraculeux qui lui proposa de réaliser tout ce qu'il souhaitait s'il lui laissait la vie sauve Il avait passé une grande partie de sa vie dans une pauvre chaumière, et se nourrissait des produits de sa pêche et de son jardin.</p> <p>Un jour, le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite. et grâce au poisson, il est devenu très riche. »</p>

Remarques :

- Les données obtenues auprès des deux groupes sont traduites par les graphiques (Pages :230 et 231). Pour qu'elles soient porteuses de sens, nous les avons comparées par rapport à leur évolution dans le temps.

- Les réponses recueillies de la 2^{ème} activité sont traduites dans les tableaux ci-après :

Tableau N° 3.34: Récapitulatif des critères (2^{ème} activité) du Groupe expérimental (G.E)

Atelier	Emploi des indicateurs de temps	Résultats % de réussite	Chronologie des événements	Résultats exprimés en %
N°1	Il y avait une fois Un jour. Finalement	66.67 %	5 phrases /7	71.43 %
N°2	Il était une fois, Un jour, Depuis ce jour	100%	7 phrases/7	100%
N°3	Il y a longtemps, Un jour. Depuis ce jour là	100%	7 phrases/7	100%
N°4	Il était une fois, un matin, Depuis ce matin là	100%	6 phrases/7	85.71 %

Tableau N°3.35 : Récapitulatif des critères (2^{ème} activité) du Groupe témoin (G.T)

N° Atelier	Emploi des indicateurs de temps	Résultats % de réussite	Chronologie des événements	Résultats exprimés en %
A	Il était une fois Un jour.	66.67 %	00 phrases	00 %
B	Il était une fois, Un jour, Depuis ce jour	100%	5phrases /7	71.43 %
C	Il y avait une fois, Un beau jour. Depuis ce jour-là	100%	5 phrases/7	71.43 %
D	Il était une fois, un jour	66.67 %	2 phrases/7	28,57 %

3^{ème} Activité supplémentaire réservée aux apprenants du groupe expérimental

(G.E) Consigne d'écriture :

Contrairement à ce que le méchant enfant avait fait avec les chaussures de la petite vendeuse des allumettes, imaginez en une ou deux phrases, une autre fin à cette histoire à travers un acte de générosité de ta part à l'égard de cette orpheline.

Tableau N° 3.36 : Autres fins proposées à l'histoire de la petite vendeuse des allumettes. (Voir productions annexe page 291)

G.E / Atelier	Autres Fins proposées (contenant des erreurs)
1	<i>« J'ai aller avec mon père au magasin des adidas et acheter nouveau basket à cette la petite vendeuse des allumettes ».</i>
2	<i>« Papa acheter tous les allumettes et la petite vendeuse des allumettes aller à la maison. »</i>
3	<i>« D'abord, Je dire a maman pour acheter les vêtements à la petite fille et les chaussures. Ensuite, elle partir à la maison. »</i>
4	<i>« Quand j'ai vu la scène, j'ai allé à la maison pour donner des chaussures et des vêtements car il fait froid. Elle été à la même place, ensuite J'ai donner mes gâteaux à cette la pauvre fille. »</i>

Grille proposée à l'auto-évaluation de la 3ème activité supplémentaire réservée aux apprenants du G.E

Nous avons proposé aux apprenants de faire le point sur leurs productions qu'ils ont réalisées en remplissant les colonnes correspondantes.

Atelier N°1

Critères	Oui	Non
Respect de la consigne	+	
J'ai agi généreusement à l'égard de la fille	+	
Emploi correct des indices de l'énonciation	+	
Emploi correct des temps des verbes		-
Ma suite est cohérente	+	
J'ai proposé une autre fin	+	

Atelier N°2

Critères	Oui	Non
Respect de la consigne	+	
J'ai agi généreusement à l'égard de la fille		-
Emploi correct des indices de l'énonciation		-
Emploi correct des temps des verbes		-
Ma suite est cohérente	+	
J'ai proposé une autre fin	+	

Atelier N°3

Critères	Oui	Non
Respect de la consigne	+	
J'ai agi généreusement à l'égard de la fille	+	
Emploi correct des indices de l'énonciation	+	
Emploi correct des temps des verbes		-
Ma suite est cohérente	+	
J'ai proposé une autre fin	+	

Atelier N°4

Critères	Oui	Non
Respect de la consigne	+	
J'ai agi généreusement à l'égard de la fille	+	
Emploi correct des indices de l'énonciation	+	
Emploi correct des temps des verbes		-
Ma suite est cohérente	+	
J'ai proposé une autre fin	+	/

Voir annexe (6.2 page 276) incluant correction et améliorations des énoncés produits par les ateliers.

Séance : Production écrite (2ème jet d'écriture)**Public concerné : les deux groupes (en commun)****Objectifs :**

- Impliquer les apprenants à mettre en application les savoirs acquis.
- Réécrire pour améliorer la première production.
- Acquérir des compétences de réajustement en prenant conscience des lacunes commises en essai d'écriture.

Le 2^{ème} jet : un travail de réécriture

Après avoir proposé aux élèves de rédiger un texte en premier jet, nous les avons sollicité pour un autre travail rédactionnel en vue de vérifier l'évolution après les apprentissages que nous avons installés chez eux. La tâche consiste à reprendre le même sujet proposé en premier jet et sur la même copie pour qu'ils puissent repérer de près leurs lacunes et conséquemment leur amélioration.

Pendant cette séance, l'élève est ainsi invité à améliorer son premier écrit en investissant ses connaissances acquises durant la séquence et en tenant aussi compte d'une grille de consignes

Pour s'assurer de la rentabilité des apprentissages auxquels, ils étaient soumis, nous avons remis aux apprenants leurs travaux du 1er jet en vue de les impliquer dans l'investissement des connaissances acquises durant la séquence et en tenant aussi compte d'une grille critériée.

Consigne :

En vous aidant de la grille ci-dessous, rédigez l'histoire suivante en vous appuyant des informations données dans la grille.

Qui ?	Où ?	Quand ?	Fait quoi ?	1 ^{er} évènement	2 ^{ème} évènement
Une jeune maman et ses 3 enfants orphelins	Dans un village	Autrefois, Il était une fois	Domestique Travaille péniblement, en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « pourriez-vous m'offrir quelque chose à manger ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»

Critères de réussite

Tu dois rédiger :

- une histoire qui respecte le déroulement du schéma narratif.
- employer des personnages : principal et secondaire.
- des péripéties.
- inclure un passage merveilleux dans ton histoire.
- employer correctement tes verbes au passé (essentiellement l'imparfait et le passé simple).

N'oublie pas :

- de respecter la mise en page et bien présenter ta copie

De soigner ton écriture.

- d'orthographier correctement.
- de respecter la ponctuation.
- de donner un titre à ton histoire.

• Résultats obtenus de l'activité du 2^{ème} jet

2^{ème} jet : Groupe Expérimental (G.E) Tableau N°3.37

Tableau N°3.37 : Résultats 2^{ème} jet Groupe Expérimental (G.E)

Copie	Prénom	Situation initiale			Déroulement des événements					Cohérence		
		F.O	Pers. princip	Lieu (où ?)	Moment (Quand ?)	E. perturb	1 ^{er} événem	2 ^{ème} événem	Connecteurs	F. Clôture	Emploi verbes	Emploi correct de la langue
1	Azouzia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
2	Djouma	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
3	Malak	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
4	Asma .B	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
5	Wiam	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
6	Lamie	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
7	Manel	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
8	Ouissam	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
9	Yara	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
10	Yasser	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
11	Asma	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
12	Seif	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
13	Rayane	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
14	Ismail	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
15	Rostom	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
16	Abderrahm	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
	Total	16 100%	16 100%	16 100%	16 100%	16 100%	16 100%	16 100%	16 100%	16 100%	03 18.75 %	0 0 %

Tableau N°3.38 : Résultats 2^{ème} jet : Groupe témoin (G.T)

Copie	Prénom	Situation initiale				Déroulement des événements				Cohérence		
		F.O	Pers. princip	Lieu (où ?)	Moment (Quand ?)	E. perturb	1 ^{er} événem	2 ^{ème} événem	Connecteurs	F. Clôture	Emploi verbes	Emploi correct de la langue
1	M. Chérif	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
2	Soundes	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
3	Islam	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
4	Messaoud	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-
5	Nourhane	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
6	Meriem	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
7	Maroua	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
8	Ourida	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
9	Infras	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
10	M.Bachir	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
11	Youssef	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
12	Haitham	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
13	Rodaina	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
14	Khaoula	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
15	Kheira	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
	Total	15	15	5	15	15	15	3	2	3	0	0
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	20 %	13,33 %	20 %	0%	0%

Remarque concernant la séance du compte rendu de la production écrite :

La séance du compte rendu de la production écrite a été réalisée selon les directives opérationnelles avec les deux groupes, et à l'issue de laquelle nous avons amélioré collectivement l'un des travaux obtenus. (Voir annexe 7.5, page 282)

Le Prolongement à l'écrit : un réinvestissement des acquis**Séance supplémentaire d'écriture : (Prolongement à l'écrit)**

Public concerné : les apprenants du G.E.

Objectifs :

- S'engager dans la communication en langue cible et utiliser les compétences acquises dans des situations de la vie courante.
- Transformer de façon créative un quotidien en une histoire inspirée d'un modèle lu en classe.
- Pouvoir ancrer le réel dans le fictif.
- Etablir la rencontre entre deux personnages de sort similaire mais d'époques différentes.
- Retracer les moments de cette histoire en faisant appel à la mémoire de l'élève par rapport à son entourage, et à son vécu.

Consigne

1- En t'aidant de la grille (**Tableau N°3.28, 2^{ème} colonne, page 203**) rédige en une dizaine de lignes l'histoire du jeune vendeur de « diouls » la veille du « Mouloud » (El-Mawlid Ennabaoui) et sa rencontre avec la petite vendeuse des allumettes

Critères de réussite

Tu dois rédiger :

- une histoire qui respecte le déroulement du schéma narratif.
- employer des personnages : principal et secondaire.
- des péripéties.

Incorporer le réel dans le fictif.

- employer correctement tes verbes au passé (essentiellement l'imparfait et passé simple).

N'oublie pas :

- De respecter la mise en page et bien présenter la copie

- De soigner ton écriture.
- D'orthographier correctement.
- De respecter la ponctuation.
- De donner un titre à ton histoire.

Grille d'évaluation

J'évalue selon le critère	Oui	Non
Le texte est une histoire qui respecte le déroulement du schéma narratif.		
Les personnages apparaissent selon leur degré d'importance dans l'histoire.		
Il y a distinction entre personnage principal et secondaire.		
Il y a distinction entre personnage réel et fictif.		
L'histoire comporte des péripéties		
Le fictif est incorporé dans la narration		
Les verbes sont correctement employés aux temps convenables.		
La copie est bien présentée		
L'écriture est lisible.		
L'orthographe est correcte.		
La ponctuation est respectée.		
L'histoire comporte un titre		

Résultat obtenu : Production écrite issue du prolongement à l'écrit (un projet en commun) voir Annexe (7.6, page 283).

« Il y a quatre ans que le petit Omar un garçon orphelin, aujourd'hui 13 ans. il vite responsable de la famille et de l'école. Omar ne vit pas le même que les enfants de son âge, car il travaille à vendre pour aider sa famille. dans son quartier où il vit le petit garçon a une petite table pour vendre.

Par exemple, il fait toutes les exercices et la nuit il fait la pâte de « dioul » sa mère prépare à 5 heures. Parce que chaque matin, il passe d'abord au marché et distribue les premiers paquets de « diouls » avec le pain maison, ensuite il va à l'école.

chaque jour après l'école, le petit vendeur de « diouls » pour installer sa petite table et vendre le reste des paquets.

Mais, aujourd'hui, un mouvement pas normal, les personnes préparent pour la fête spéciale le mouloud, le jeune Omar ne rate pas, il vend la « rechta » à la place de « diouls »

Soudain, la petite vendeuse vient au maché comme le jour de la nouvelle année. Elle a le même sac à dos et c'est un sac plein des allumettes, elle ne connaît pas les personnes dans le quartier et ne pas vendu parce que les personnes achètent les gâteaux à la nouvelle année et pas des allumettes.

Aujourd'hui, son père est heureux car c'est le jour de chance pour vendre les paquets surtout pour les enfants. Les méchants enfants dérangent la petite fille alors le petit Omar va aider la pauvre fille car il est aussi pauvre. Il a également donné à la fille une place à son côté pour la protéger et l'aider à vendre. Vers la fin de journée, les deux enfants sont partis heureux car ils vendaient les produits et vont jouer comme tous les autres enfants.

Depuis ce jour-là, le petit Omar et la petite vendeuse sont amis. »

III. Analyse et Discussion des résultats

Tout apprenant qui se lance dans l'apprentissage d'une langue étrangère a en général deux objectifs bien précis : communiquer et découvrir une autre culture.

L'écrit, en réception et en production comme nous l'avons déjà signalé est une pratique pédagogique fondamentale dans cet enseignement linguistique. Les écrits que nous avons collectés auprès des deux groupes et en l'occurrence chez les apprenants du G.E en séance de compréhension de l'écrit (réception) ainsi qu'en prolongement à l'écrit (production) témoignent des efforts consentis par les acteurs de classe depuis le début de l'expérience.

Les tâches demandées en lecture analytique et suivies par des exercices d'écriture se sont déroulées collectivement sous forme de travaux d'ateliers, et montrent une amélioration remarquable quant à la gestion du temps et la qualité des réponses avec le groupe expérimental.

Nous analysons ci-dessous les résultats déjà présentés à la suite de chaque activité.

3.1. Analyse et discussion des résultats des deux activités de l'évaluation diagnostique

Le travail en cours, a commencé par une évaluation, le test diagnostique qui a consisté en un essai d'écriture et s'est terminé par un investissement des acquis de la séquence, toujours une production écrite. Car la production par l'écrit qui tient une place fondamentale dans notre projet et notamment au sein des activités scolaires est « *une communication à l'aide d'un texte et c'est aussi concrétiser un objet conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte)* » ont souligné Cuq et Gruca (2002, p.182). Et par la même occasion ont précisé que « *cela constitue un travail très compliqué* ».

Ce test effectué est un moyen qui tient une place prépondérante dans l'action de l'apprentissage puisqu'il permet de diagnostiquer préalablement les compétences, les savoirs et savoir-faire des apprenants pour pouvoir au mieux adapter leurs besoins en rapport avec la séquence ce qui lui confère alors la fonction d'orientation.

Nous tenons à rappeler que cette épreuve qui se réalise au début de chaque projet est pratiqué différemment. Selon notre enquête, 79 % des enseignants la pratiquent à la façon d'une compréhension de l'écrit, et 21% seulement recourent à la technique du premier jet.

En ce qui nous concerne dans la présente recherche, nous avons entamé la première séance, celle de l'évaluation diagnostique par une sorte d'activation des savoirs antérieurs des apprenants et ce à travers deux activités familières pour vérifier ce que ces derniers savent et sont capables de faire avec le texte narratif.

La première activité est un exercice de remise en ordre d'un court récit en rapport avec l'objectif de la séquence. Il vise également à vérifier si les apprenants sont capables de donner sens à l'histoire en y intégrant les indicateurs temporels et organisateurs textuels nécessaires.

Le premier jet est lancé avec la seconde activité et fera l'objet d'une réécriture à l'issue des apprentissages en 2^{ème} jet pendant la séance de production écrite, raison pour laquelle, nous avons recommandé aux apprenants à ce que leurs travaux s'effectuent sur la 2^{ème} page de la double feuille sans pour autant la dépasser. Celle-ci sera conservée par les apprenants pour l'améliorer au fur et à mesure des apprentissages. Cette séance a été l'occasion d'une première confrontation entre les savoirs antérieurs et la situation problème. Les apprenants essayeront de piocher dans les outils qu'ils ont acquis auparavant pour les exploiter à la résoudre.

De ce fait, le niveau des élèves en situation de difficulté sera dévoilé au cours de la lecture des productions pour la résolution de cette tâche, ce qui nous permettra de bien orienter les enseignements à envisager.

En effet, les résultats du pré-test nous ont permis de diagnostiquer que les connaissances des apprenants en matière du narratif sont lacunaires en conséquence de quoi, les objectifs préalablement établis feront l'objet d'un ajustement.

Concernant la première activité, les données des tableaux (N° 3.1 page 170 et N° 3.2, page 171) permettent de constater qu'au niveau des deux groupes une absence totale des indicateurs de temps et organisateurs textuels en dépit de la précision de la consigne, en termes de pourcentage, soit 100% d'échec. L'ordre chronologique des faits est aussi affecté et le taux d'échec a atteint 80% avec le groupe G.T.

Par ailleurs, la lecture des copies destinées au 1^{er} jet a révélé des insuffisances non négligeables chez les deux groupes qui nécessitent de ce fait une prise en charge de tous les éléments superficiellement installés au palier précédent. En effet, 29 copies sur un total de 31, soit 93.55 % n'est qu'une suite d'informations données sans aucune cohérence c'est-à-dire une reprise intégrale issue de la grille proposée par nos soins. Pour chaque atelier, nous avons sélectionné 04 productions représentatives des résultats de ce 1^{er} jet pour le G.E, et le G.T.

Or, écrire ne consiste pas à lier des mots, des phrases et des paragraphes, ni assembler des phrases grammaticalement correctes, « *écrire c'est produire une communication à l'aide d'un texte et c'est aussi concrétiser un objet conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte). Cela constitue un travail très compliqué* ». (Cuq & Gruca. 2002, p. 182)

Cette incohérence se manifeste par un manque quasi total des indicateurs de temps et organisateurs textuels c'est-à-dire d'éléments cohésifs. Dans ce sens, nous sommes devant un assemblage ou une juxtaposition de mots vidés de sens.

Par ailleurs, cette juxtaposition des informations recueillies du tableau d'aide à l'écriture renseigne non seulement sur les difficultés des apprenants en compréhension écrite qui est une activité cognitive complexe nécessitant l'identification des mots puis une activation de leurs significations, mais aussi sur leur incapacité de mobiliser cette quantité d'informations en un écrit cohérent. Car, il ne suffit pas de juxtaposer les constituants d'une phrase les uns à côté des autres pour parler d'un texte. Au contraire, *« il s'agit d'un tout cohérent et cohésif où tous les éléments tissent une trame. Et si la cohérence se construit par le scripteur, elle se reconstruit par le lecteur »*. (El Karfa, 2020, p.229)

D'un autre côté, le résultat de l'évaluation dont nous disposons a dévoilé que deux apprenants seulement soit 6,45 % ont réussi à introduire de façon correcte la formule d'ouverture pour entamer le conte. Alors, comme nous l'avons signalé au début, l'évaluation diagnostique nous permettra de localiser les acquis, et en même temps les lacunes des apprenants sur lesquels, nous devons bâtir notre progression.

Ainsi, grâce aux données de cet exercice, notre feuille de route est alors ajustée.

3.2. Analyse et discussion des résultats issus des séances de compréhension de l'écrit

a- Résultats des deux premières séances en commun de la compréhension de l'écrit (1er Support)

Le premier support que nous avons exploité est un conte extrait du manuel scolaire de la 1ère AS. Ce texte proposé, présente intentionnellement l'histoire de manière inachevée grâce aux points de suspension, ce qui revient alors à l'apprenant d'imaginer la suite, raison pour laquelle nous avons interrogé les apprenants sur leur usage dans le texte.

Son étude a été guidée par un questionnement de compréhension qui a porté sur l'explicite et l'implicite par une pratique inférentielle pour aller puiser dans les connaissances antérieures des apprenants. En effet, selon Beltrami et al., (2004, p.27) « *l'auteur ne peut jamais expliciter toutes les informations de son texte, tout dire, et s'il pouvait le faire, le texte considérablement allongé perdrait probablement de sa dynamique et de son intérêt* ».

A ce propos, la considération du rapport question-réponse attendue s'établit selon trois niveaux :

1) la relation explicite et textuelle, lorsque la question et la réponse découlent du texte et que la relation entre les deux est indiquée clairement dans le texte ;

2) la relation implicite et textuelle, lorsque la question et la réponse découlent du texte mais qu'il n'y a pas d'indice grammatical dans le texte qui lie directement les deux ;

3) finalement, la relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur, lorsque la question découle du texte mais que le lecteur utilise ses connaissances personnelles pour y répondre. » (Giasson, 1995 citée par Harvey, 2010, p.41)

Parmi les éléments importants illustrant la première relation, la question introductive sur le personnage central est d'un intérêt purement didactique puisque l'apprenant est sollicité de réactiver un savoir-faire antérieur qu'il a appris à faire fonctionner quand il s'agit de répondre à une interrogation exprimée avec (qui ?).

L'apprenant sait que la question associée à (qui ?) cherche un sujet qui a fait l'action. Nous constatons d'après les réponses obtenues un taux de réussite rassurant par rapport à cette compétence et correspond à 100 % pour les deux groupes.

Un autre élément aussi significatif, les questions sur le cadre spatio-temporel passent presque sans difficultés chez la grande majorité des élèves. Il en est de même pour la typologie textuelle bien que la question du genre pose toujours problème chez la moitié des élèves au niveau des deux groupes.

A la question 4, une des questions qui nécessitent la réflexion et amènent l'apprenant vers un processus de retour aux connaissances antérieures dans leur apprentissage maternel, les apprenants ont employé deux expressions en arabe pour répondre à la consigne. Il s'agit entre autres de : « itifaq » (qui veut dire un accord) et « taahod » (qui signifie un engagement). Le recours à ce processus montre que ces derniers cherchent à manifester leur compréhension à la réalité telle qu'ils la connaissent.

Dans cette optique et comme nous l'avons signalé plus haut les questions du niveau implicite qui s'appuient sur les connaissances et l'expérience des apprenants ont pour but de guider l'apprentissage en plus des savoirs préalables vers une approche socioconstructiviste dans un travail en équipe surtout qu'ils sont issus de la même région et ont tous les mêmes coutumes. Ce qui leur permettra de trouver des similarités autour d'eux.

Giasson, (1995, p.242) précise qu'« à l'aide d'indices le lecteur doit combiner ses connaissances et ce que l'auteur dit » .

Ainsi les questions Q8 et Q9 qui touchent l'apprenant dans son quotidien ont été favorablement remplies par les apprenants des deux classes.

- **Autour de la ponctuation (des points de suspension)**

Le but de cette question vise à montrer l'importance que joue la ponctuation dans la compréhension d'un texte et dans sa structure en partie. Raison pour laquelle, nous avons pensé très utile de préciser aux apprenants le rôle des trois points successifs ou points de suspension mis à la fin du texte proposé et qui disent beaucoup sur la suite de l'histoire intentionnellement interrompue pour des raisons didactiques. De toute évidence, il s'agit de points soulignant l'inachèvement car nous savons que la ville est soulagée mais, le suspens est laissé concernant la récompense du sauveteur.

Par ailleurs, un lecteur éveillé va chercher à combler ce suspens résultant de cette suspension en terminant la suite de l'histoire. En effet, la fonction de ces points se révèle ignorée chez 75 % des ateliers confondus. Ce qui donne une impression sur la difficulté de maîtrise des moments du récit.

- **Clarifier le sens par les activités du lexique**

Les activités ayant porté sur le lexique ont pour objectif de faciliter la compréhension et d'accroître le stock lexical chez les apprenants.

Dans cet esprit, la réflexion de Goigoux et Cèbe, (2013, p.27) sur la compétence lexicale montrent que

de la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance, donc la vitesse de décodage, les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension : - plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ; - mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots.

Il est donc clair, que le stock lexical s'enrichit de plus en plus, lorsqu'on met l'apprenant en contact avec les textes, et moins, il a d'occasion à lire notamment en classe, plus s'appauvrit son bagage.

Comme activités de vérification de la compréhension, et dans une approche méthodologique, nous avons opté à diversifier les questions entre repérage, QCM, activité de complétion, de classification, et de remise ordre. En plus des tâches de réflexion. A ceci s'ajoute le travail sur le lexique comme fait de langue nécessaire à la construction du sens du texte.

L'emploi du vocabulaire, s'est manifesté par une centration sur les champs lexicaux, et par la recherche des sens des mots sur le dictionnaire pour aider l'apprenant à se rafraîchir la mémoire sur le lexique déjà existant et consolider son stock lexical en lui faisant acquérir de nouveaux termes en rapport avec le discours narratif, spécifiquement dans le conte et la nouvelle. Le but étant de l'amener à construire le sens du texte. En effet, Cornaire et Germain (1999, p.48) avancent que « *l'une des sources de difficultés que rencontrent les apprenants d'une langue seconde serait en rapport avec le vocabulaire « un vocabulaire restreint ont-ils dits pourrait limiter la capacité de comprendre un texte ».*

La maîtrise du vocabulaire constitue donc une voie d'accès pour comprendre l'écrit, et construire son sens.

- **Pour l'emploi des verbes**

Outre ces difficultés, la conjugaison est un des critères qui frappe aux yeux dans les réponses et produits des apprenants qui se trouvent devant un usage alterné des temps du passé.

En effet, l'exercice de repérage et de classement des verbes montre bien ces difficultés que rencontrent les apprenants dans l'emploi des temps verbaux auxquels, ils sont confrontés dès l'enseignement primaire.

Nous avons remarqué aussi que les élèves confondent entre l'emploi du présent de l'indicatif et le passé simple qui se ressemblent selon eux.

Il y a également confusion entre le passé simple et l'imparfait de l'indicatif, et aucune distinction entre temps simple et temps composé. En somme, la conjugaison pose problème qu'il y a lieu de corriger, puisque la compréhension se construit sur la base d'une langue correcte. De plus, au niveau des énoncés proposés, l'emploi du mode infinitif très frappant mérite une aussi importante attention.

En somme, la conjugaison considérée comme un élément de la cohérence demeure un problème épineux chez les apprenants.

L'Objectif de l'Etude du système temps dans notre recherche concerne essentiellement les temps du récit qui étaient travaillés conjointement au fur et à mesure des textes étudiés. Il est important que l'apprenant lecteur-scripteur puisse maîtriser la conjugaison pour qu'il parvienne à une production cohérente.

L'étude de la langue passe évidemment par celle du lexique, et de la syntaxe qui représentent des activités au service de l'apprentissage de la lecture en consolidant la compréhension et l'écriture qui reflète cette compétence par l'amélioration la qualité de son expression orale et écrite.

b- Analyse des résultats des activités supplémentaires en compréhension de l'écrit (Apprenants du GE) :

Les résultats laissent apparaître un cheminement correct dans les réponses des apprenants, et leur interprétation est soumise à l'influence du facteur temps qui constitue un enjeu stratégique pour la consolidation des apprentissages, nous semble-t-il. Car, se trouvant confrontés à la répétition des enseignements nécessaires, les apprenants réagissent mieux, voire en sécurité.

Les outils linguistiques lexicaux sont mieux réussis par rapport à l'emploi grammatical qui semble déficient puisque les activités d'écriture nous livrent toujours des erreurs de nature orthographique et des phrases mal construites. De plus, l'exercice de transposition réalisé dans le respect de la consigne par tous les ateliers comporte les mêmes erreurs d'orthographe notamment les règles d'accords. Cependant, la substitution par le pronom se révèle réussie.

Néanmoins, les réponses aux questions de l'intégration des éléments culturels qui fait partie du quotidien de l'élève s'est manifestée de façon claire.

Dans la seconde tâche, nous remarquons que les apprenants se sont servis d'une mobilisation du savoir maternel pour répondre à la consigne concernant le comportement envers les parents. Toutefois, les mêmes déficits sur la langue sont à chaque fois derrière les dysfonctionnements repérés dans les productions de ces apprentis.

Faire des liens, relier des éléments du texte avec ses connaissances acquises ou avec ses expériences antérieures, permet de tisser des relations entre les personnages, les phrases, les paragraphes ou les différentes parties d'un même texte. Lors de la lecture, il est également pertinent de faire appel à des connaissances nouvellement acquises, de réactiver ses connaissances antérieures ou encore d'expérimenter de nouvelles stratégies. Et, le fait de tisser ces rapports amène à une compréhension plus approfondie du texte et facilite la mémorisation des nouvelles connaissances ou stratégies qui pourront être utiles plus tard.

Pour y arriver, il s'agit de repérer les nouvelles informations, de les comparer, puis de les rattacher à ses connaissances et stratégies antérieures afin de les intégrer à sa mémoire à long terme.

En définitif, la lecture-compréhension nécessite une mobilisation de certains critères permettant la construction du sens. Et chaque séance de lecture devrait être une occasion à l'apprenant pour pratiquer ses connaissances en utilisant des questions qui permettent à l'apprenant de savoir, de prendre conscience du fait culturel qui le distingue ou le rapproche de sa réalité. Ces opérations mentales sont une occasion pour faire fonctionner des opérations métacognitives, puisque « la métacognition est un des facteurs de réussite dans la lecture. » (Nonnon, 1992, cité par Harvey, 2010, p.84)

3.3. Analyse et discussion des résultats issus des activités de production écrite

Après avoir exposé et analysé les réponses aux questions de compréhension, nous abordons à présent les propositions des ateliers aux questions d'écriture auxquelles les apprenants ont répondu.

• Les activités d'écriture

- **Concernant l'imagination d'une fin au texte lu (le joueur de flûte de Hamelin)**

Nous avons reproduit pour corriger dans le même tableau les énoncés produits par ces élèves. Le portrait dévoile les mêmes erreurs contenues dans ces productions. Voir tableaux (N° 3.13, p. 184). Pour le groupe expérimental, un atelier sur quatre (atelier N°2) a proposé une scène proche de celle du texte c'est-à-dire de la situation finale où il a imaginé que le maire infidèle ne vient pas au rendez-vous programmé pour récompenser le grand homme. Cependant, les trois autres ateliers notamment, N°1 et N°3 ont proposé deux situations presque similaires en décrivant un maire fidèle, et un sauveteur récompensé.

Pour ce qui est du groupe témoin, les propositions exprimant l'idée de la trahison a été évoquée par deux ateliers B et D. L'atelier (C) quant à lui, n'a pas réussi à donner une suite, cependant, celle proposée par l'atelier (A) est lexicalement et grammaticalement correcte mais présentant un problème de conjugaison.

Par ailleurs, il importe de mentionner que, les apprenants ont certes répondu mais avec des contraintes de natures lexicales et syntaxiques repérées, au niveau des copies des deux groupes, ce qui constitue une barrière à l'évolution des apprenants en FLE. Et nous oblige à les prendre en charge en séance de remédiation en leur offrant des occasions répétées en lecture et en écriture pour qu'ils s'entraînent, mémorisent les formes écrites et conséquemment réhabilitent leurs niveaux.

En effet, comme l'a affirmé Mekhnache (2010, p.405) :

La conjugaison des efforts (tous les efforts) est une nécessité absolue pour pouvoir réhausser le niveau de nos apprenants : niveau linguistique, culturel, entre autres. Savoirs, savoir-faire, savoir être doivent d'abord se manifester, puis s'associer pour faire permettre à l'enfant d'apprendre à faire quelque chose (lire, écrire, comprendre, etc. ; bref, vivre).

• Concernant l'exercice de remise en ordre

Le premier exercice présenté en évaluation diagnostique a fait l'objet d'une reprise à la fin de la 2^{ème} séance de lecture-compréhension dans le but de vérifier les apprentissages dispensés auprès des deux groupes. Les résultats traduits par les graphiques (a' et b') pages 191 et 192 sont nettement meilleurs chez les deux groupes sur tous les critères sauf celui des connecteurs d'addition qui n'a pas changé et demeure négatif. Il s'agit comme nous l'observons d'une évolution remarquable et réussie à 100% pour l'emploi de la formule d'ouverture et de l'élément déclencheur. Et bien évidemment, l'ordre correct des phrases a grimpé de 25% à 75% chez le G.E et de 20% à 66,67 % chez le G.T.

Le facteur qui semble influencer cette évolution est sans doute en rapport avec les deux premières séances de compréhension de l'écrit qui ont permis aux apprenants de se rafraîchir la mémoire et apprendre d'autres caractéristiques relatives au conte. Autrement dit l'apprentissage de l'écriture se consolide par les activités de lecture. A force de s'exercer par la lecture, l'écriture et aussi d'expression orale par le biais de supports d'une complexité croissante, l'acquisition de la langue se consolide de mieux en mieux. (Document d'accompagnement IAS, 2006, p. 04)

Nous déduisons alors que l'écriture comme activité est indissociable de la lecture, cette réalité est en grande relation avec l'apprentissage par imitation qui représente l'un des leviers de l'apprentissage de l'écriture. En effet, cela paraît fonctionnel notamment après l'amélioration enregistrée de la première activité où nous avons enregistré au départ un échec de 75 à 80 % avec les deux groupes.

Donc, tout porte à croire que ce sont les démarches d'enseignement utilisées qui paraissent le plus susceptibles d'expliquer ces différences.

• Activités de l'entraînement à l'écrit

Les résultats que nous avons enregistrés dans les deux activités de l'entraînement à l'écrit montrent des scores meilleurs chez les apprenants du G.E, (tableaux :3.30 et 3.32, pages 205 et 207) et varient entre 80% et 100 % de réussite pour la première et 2^{ème} activité en comparaison avec leurs camarades du G.T ayant obtenu des résultats relativement plus faibles (tableau 3.33, page 208) de la 2^{ème} activité.

Dans ces activités, l'analyse des données montre que les écarts sont surtout exprimés en termes de l'identification des caractéristiques du texte narratif notamment le schéma narratif, précisément, les indicateurs spatio-temporels.

En effet, le travail sur les indicateurs temporels confirme ce dont les élèves sont capables de réaliser lorsque les conditions leur sont favorables.

L'obtention de ces résultats laisse supposer que la stratégie suivie avec les élèves du G.E a une incidence positive sur leur avancement par rapport à leurs camarades. Nous pourrions parler d'un effet positif entre la corrélation des séances supplémentaires et les résultats obtenus. A l'inverse, la procédure traditionnelle appliquée avec le groupe témoin ayant reçu moins de séances, nous fait découvrir grâce aux résultats plus faibles, une moindre incidence.

L'effet remarquable de ces apprentissages réussis représente des compétences acquises qui contribueront au développement de la suite des enseignements ultérieurs.

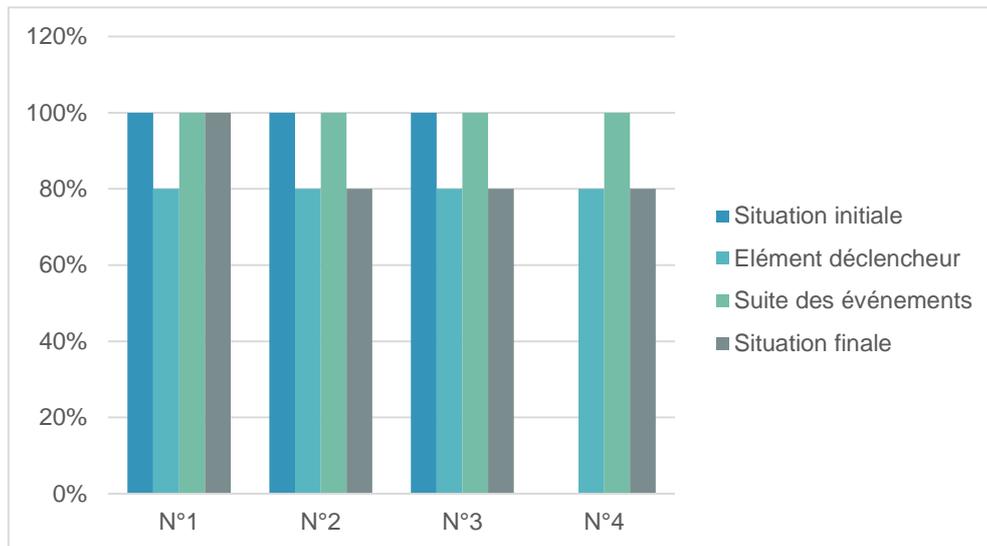
En revanche, les résultats du G.T s'expliquent par le fait que les apprentissages dispensés selon la tradition demeurent insuffisants pour garantir un enseignement de qualité en FLE.

Il ressort que la multiplication des nombres d'heures avec la diversification des supports en lecture, notamment littéraires, la prise en charge des valeurs culturelles et du quotidien de l'apprenant sont des conditions inéluctables pour favoriser une meilleure interaction entre les apprentis lecteurs / scripteurs et les textes à manipuler en compréhension et en production écrite.

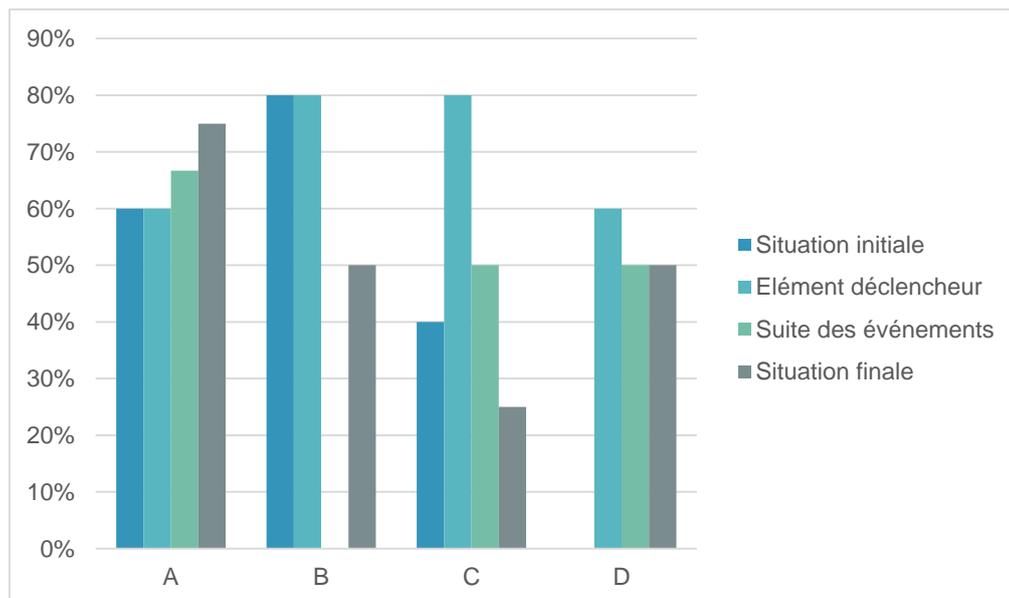
L'ensemble des résultats fait apparaître l'importance de mettre en évidence de façon plus explicite en classe les multiples dimensions de la relation lecture-écriture.

Les graphiques (1,2, 3,4) ci-dessous, illustrent les activités de l'entraînement à l'écrit, et traduisent l'évolution et les différences entre les deux groupes.

1^{ère} activité (entraînement à l'écrit) : Graphique 1 traduisant les résultats obtenus de la 1^{ère} activité de l'entraînement à l'écrit du (G.E)

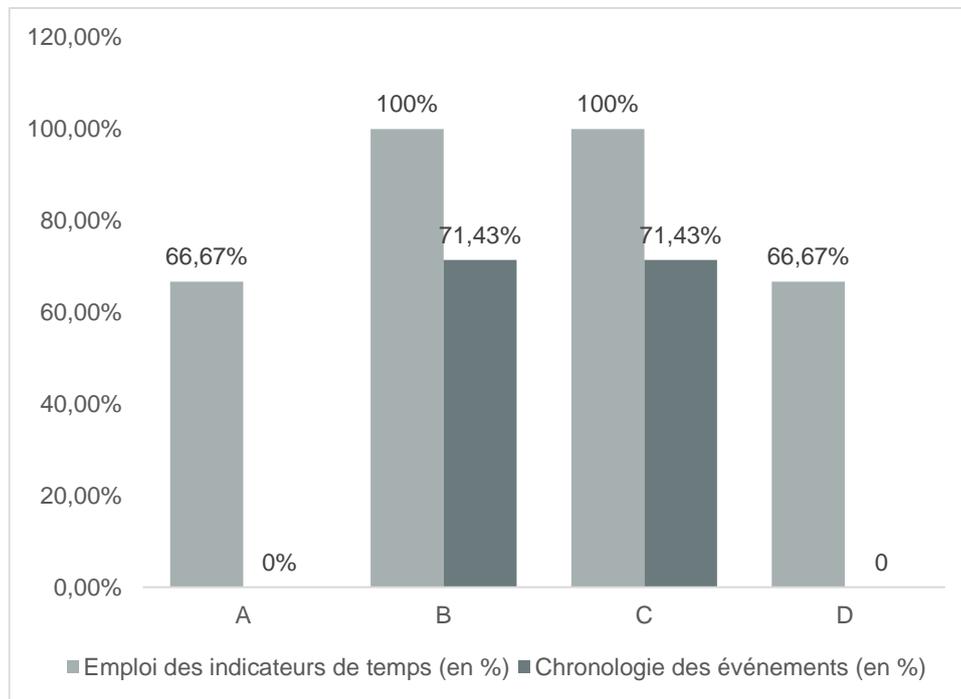


Graphique 2 traduisant les résultats obtenus de la 1^{ère} activité de l'entraînement à l'écrit du Groupe témoin (G.T) (tableau N°3.31 du G.T)

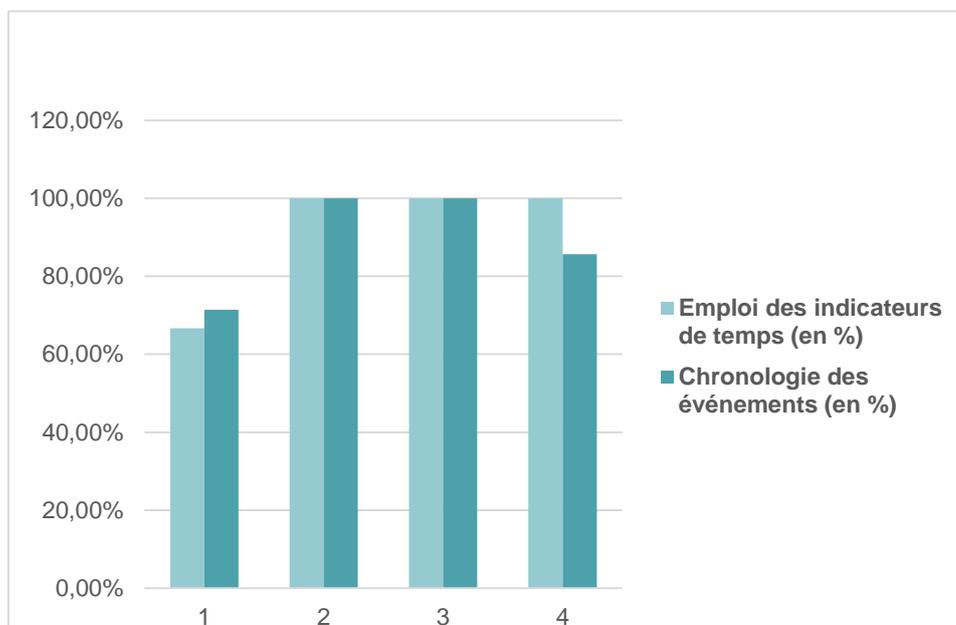


Graphique 3 traduisant les résultats obtenus de la 2^{ème} activité de l'entraînement à l'écrit du (G.T)

Graphique 4 traduisant les résultats obtenus de la 2ème activité de l'entraînement à



l'écrit du (G.E)



- **Le réajustement par le 2ème jet : une compétence à favoriser chez l'apprenant**

Savoir réajuster pour pouvoir retrouver son équilibre est une grande compétence à valoriser chez l'apprenant lorsqu'il arrive à identifier l'élément précis qui produit la difficulté, le comprendre, et l'adapter en fonction de la consigne pour surmonter les obstacles et sortir de l'ornière.

Nous avons essayé en effet de structurer sa réflexion en lui apportant des éléments de méthode sur lesquels il peut piocher en cas de difficulté.

Dans ce même ordre d'idées, Goigoux et Cèbe (2013,p.05) affirment d'avoir « *la conviction que l'École, performante avec les meilleurs éléments, peut encore améliorer son efficacité auprès des plus faibles à condition d'ajuster ses pratiques d'enseignement à leurs besoins collectifs.* »

Dans ce sens, la production par le 2^{ème} jet est une autre occasion accordée à l'apprenant pour ajuster ses apprentissages, et est en même temps un travail d'auto-évaluation.

Afin de faciliter la tâche aux apprenants et les mettre en bonne disposition surtout avec l'usage de la langue où ils devraient à la fois faire preuve d'imagination, et faire attention à l'orthographe. Nous avons procédé à un travail de guidage par le biais d'un questionnaire oral stimulant leur imaginaire, et les invitant à réfléchir sur certains objets symboliques du conte merveilleux. Nous avons à cet effet demandé aux élèves de citer certains de ces objets. Le plus récent était la flûte de bronze de l'étranger, la lampe magique d'Aladdin, le miroir de Blanche neige, et bien d'autres objets qui jouent un rôle déterminant dans le déroulement de l'histoire.

A la lumière de ces outils magiques, nous leur avons demandé également, si cette femme serait récompensée par ce vieil homme, et quel genre de récompense elle pourrait avoir. Plusieurs réponses ont été proposées parmi lesquelles : oui, à cause de sa générosité, et comme genre de cadeau, nous avons noté une bague magique, une clé magique, et un porte-monnaie qui fonctionne grâce à une formule magique. Les apprenants attirés par cette dernière suggestion symbole de la richesse ont proposé cette formule : « porte-monnaie, je veux faire des achats » et immédiatement, ta demande se réalise ».

Aussi, Parmi les questions, nous avons stimulé leur réflexion, sur ce que pourrait contenir le panier de cette pauvre femme pour aider cet étranger de la ville. En effet, la majorité des élèves ont répondu presque de la même manière en disant que le panier était presque vide. D'autres ont suggéré qu'il contient du pain et quelques légumes pour les enfants.

Par ailleurs, à la lumière de ce questionnement et des réponses orales, les apprenants ont repris leurs rédactions, dont la situation initiale a été déjà retravaillée comme exercice de maison ; la centration est alors attribuée au déroulement des événements et à la situation finale. Ainsi, cette conception de l'écriture a permis aux élèves de travailler dans un climat de confiance, voire d'aisance, car ils ont compris que le texte est un produit qui résulte d'un effort intellectuel, et qu'il ne s'agit pas seulement de lui attribuer une structure, et de faire de l'orthographe un bon usage qui demeurent en effet problématiques. Mais en tant que scripteurs, il est fondamental de faire preuve d'originalité, de se distinguer de ce qui est un déjà-là, et source même d'inspiration.

De ce fait, les quatre (04) (re)productions sélectionnées de chaque atelier, et que nous proposons à partir de l'annexe 6 page 275 jusqu'aux traces écrites annexées aux pages (286-296) représentent le fruit des efforts de ces apprenants, que ce soit du côté du G.E ou du G.T.

• Analyse des deux jets d'écriture

L'analyse des productions écrites récoltées auprès des deux groupes avant et après la séquence permet d'affirmer que le comportement chez les deux est différent, où nous avons enregistré une remarquable évolution avec les apprenants du GE par rapport à leurs camarades du GT qui malgré leur évolution dans la première étape et le début des événements, ceux-ci demeurent presque au même niveau. Sans toutefois oublier que l'emploi de la langue demeure préoccupant et nécessite un redressement continu pour les deux groupes.

Dans l'une des productions du G.T, nous avons constaté qu'un apprenant a exploité l'exercice proposé en séance d'entraînement à l'écrit pour surmonter l'obstacle du manque de phrases pour développer son intrigue et imaginer une fin à son histoire. Le recours à cette solution montre bien combien l'apprenant veut sortir de son impasse en croyant qu'il suit simplement de substituer des personnages pour pouvoir donner suite à l'intrigue. Ces phrases initiales dont s'est servi l'apprenant sont les suivantes : « le pêcheur accepta et lâcha alors le poisson qui le renvoie heureux chez lui, avec ce qu'il souhaite. Depuis ce jour-là, et grâce

au poisson, il est devenu très riche. » Dans une même production, nous remarquons pas mal de problèmes de différents types.

Nous remarquons une amélioration par rapport au respect de la consigne à laquelle les deux groupes ont répondu favorablement.

Cependant, un problème récurrent revient depuis le début de la séquence celui la conjugaison qui devra être pris en charge par le biais de séances de remédiation avec des entraînements à répétition pour mémoriser l'emploi correct des verbes.

Sur le plan de la cohérence, en proposant à l'enfant de rentrer chez-elle comme pour annoncer une autre fin plus heureuse à cette petite fille. L'un des ateliers s'est montré plus explicite en employant des articulateurs chronologiques (d'abord et ensuite).

Afin de stimuler l'imaginaire des apprenants, et les aider à développer leur expression, nous avons suggéré des activités de substitution et d'imagination qui ont fait suite à la lecture du texte proposé « la petite fille aux allumettes ». Il est clair que la contribution de l'exercice de la substitution est un enjeu important dans l'activité de créativité ici élaborée au moyen du texte littéraire qui servirait de tremplin pour l'apprentissage du FLE.

Par ailleurs, les apprenants se sont montrés motivés pour exprimer leur envie d'évoluer en exploitant ce qui les entoure. Nous pouvons ainsi dire que le choix du texte joue un rôle primordial dans cette motivation du moment qu'il les intéresse et les distrait.

De même, le conte, pris en charge comme support a aussi sa part, sa grande part dans cette perspective d'amélioration car, pris dans l'action didactique, ce dernier est doublement ciblé pour sa visée morale et éducative. Paillier, (juillet,2014) revient sur sa fonction éducative qui « *peut prendre des formes diverses : délivrer une leçon de vie fondée sur des valeurs morales, alimenter l'imagination, expliquer une particularité du monde tout en permettant aux enfants de s'identifier aux personnages types dès leur plus jeune âge* ».

Par ailleurs, nous constatons qu'au moment où les apprenants du groupe expérimental enregistrent une nette amélioration dans leurs travaux d'écriture par rapport à la première évaluation, leurs camarades du groupe témoin continuent d'accéder difficilement à leurs tâches écrites production écrite en raison, de la limite des séances de lecture et d'écriture.

L'exercice du prolongement de l'écrit

Pour la réalisation de cet exercice considéré comme un projet commun de la classe, nous avons expliqué aux élèves du G.E. qu'ils devaient partager les différents moments de l'histoire, en d'autres termes chaque atelier se charge d'une partie pour assurer une suite à l'étape proposée par ses camarades pour que l'histoire puisse avoir un cachet commun.

Parmi les facilitations pour atteindre cet exercice, nous avons guidé les apprenants par un questionnement stimulateur et progressif des idées.

D'abord, ils étaient sollicités à puiser les informations de la grille qui a servi en compréhension écrite concernant le personnage principal, sa situation familiale, et sociale. (Annexe 5.4 page 274)

De plus, ils devaient procéder de sorte que l'histoire apparaisse réelle, cela dit que le choix de la formule d'ouverture doit s'ancrer dans la réalité.

Parmi les questions Il s'agit en effet de :

Est-ce que Omar vit comme les enfants de son âge ?

Est-ce qu'il a le temps de jouer ? pourquoi ?

Quels genres de tâches exerce-t-il ? Que fait-il avant de dormir par exemple ?

Que fait-il avant et après l'école ?

Le jour du mouloud est-il comme les autres ? pourquoi ?

Qui rencontre-t-il ? A-t-il déjà vu cette fille ? Serait-elle chanceuse ce jour précis ?

Qu'arrive-t-il à la petite fille ? Qui va l'aider ? pourquoi selon vous ?

Nourrie par cette notion d'intertextualité définie par Kristeva (1969, p.145) considérant le texte comme croisement avec d'autres textes, et soulignant que « *tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte* », notre réflexion de guider les apprenants dans un apprentissage qui se construit grâce à leur vécu, et profitant d'un apport supplémentaire des enseignements, ces derniers ont opéré à une transformation radicale de l'histoire lue et analysée en compréhension de l'écrit et en s'investissant dans la rédaction d'une autre histoire par imitation et transformation.

Ainsi, inspirée par ce phénomène d'imitation, notre réflexion que la construction d'une histoire peut être abordée de multiples façons comme dans le cas par exemple des contes de Perrault, Grimm et Andersen, nous a guidée à l'imagination d'une rencontre entre les deux personnages réel et fictif. Car « *la rencontre des personnages de différents contes est un des motifs de détournement afin d'amuser, éduquer et cultiver également* ». (Van Hooland, 2008, p.7)

L'idée c'était de conférer à ce deuxième personnage (la petite fille aux allumettes) un caractère qui incarne la joie et l'espoir dans une histoire où l'imaginaire se mêle au réel et le passé au contemporain pour tisser des rapports à des thèmes qui ne cessent de se répéter dans la société humaine.

Par ailleurs, l'introduction de la figure fictive du conte d'Anderson, nous a permis d'une part, de gommer la tristesse de celle qui est un repère de la souffrance enfantine dans les contes pour enfants en leur rappelant que les souffrances ne durent pas et qu'après la pluie c'est le beau temps, et la joie finie par retrouver les plus démunis. Et d'autre part, donner une dimension plus réaliste à l'histoire.

En effet, l'existence d'un personnage réel qui rappelle l'histoire est une opportunité pour la construction du sens, car la notion du personnage est fondamentale pour faire évoluer les événements, et pour qu'il y ait histoire. Dans ce sens, Barthes (1966, p.8), insiste sur son rôle clé en disant qu'« *il n'y a point de récit sans personnage* ».

Entre la réalité c'est-à-dire le vécu de l'apprenant, lecteur-scripteur, et l'élément fictif incorporé à l'histoire, les apprenants ont réussi à guider leur imagination en faisant la distinction entre l'usage du personnage du jeune Omar, figure du réel et référentielle de la souffrance de nombreux enfants qui s'adonnent à cette activité et qu'on rencontre quotidiennement sur les bords des routes et dans les marchés ainsi que celle de l'imaginaire, fruit de restauration de leur lecture. Dans cet ordre d'idées, Riffaterre (1979, p.89) précise que « *le phénomène littéraire ne se situe pas dans le rapport entre l'auteur et le texte, mais bien dans le rapport entre le texte et le lecteur.* »

Cette activité a permis aux apprenants de passer à un travail de création. Grâce au fait d'être guidés, ils sont parvenus par eux-mêmes à extraire puis transposer l'information contenue dans le premier texte pour l'exploiter à leur besoin dans la rédaction demandée.

Il en résulte que l'apprentissage est une affaire de temps, car dans ce processus, il a fallu passer par des essais et fournir des efforts pour surmonter l'échec.

L'amélioration dans leurs travaux d'écriture par rapport à la première évaluation, leurs camarades du groupe témoin continuent d'accéder difficilement à leurs tâches de production écrite en raison,

Les données obtenues auprès des deux groupes sont traduites par les courbes ci-après. Pour qu'elles soient porteuses de sens, nous les avons comparées par rapport à leur évolution dans le temps.

Les copies des élèves des deux groupes révèlent à 90 % des carences en matière de texte narratif notamment concernant le conte comme genre spécifique. Les autres erreurs qui reviennent fréquemment dans ces mêmes copies sont en relation avec l'usage de la grammaire du texte même si certains points de langue ont déjà fait l'objet d'un apprentissage antérieur.

L'usage du texte littéraire comme moyen d'apprentissage s'avère très intéressant pour apprendre la langue. Une exploitation sereine dans une approche interculturelle redonnera au texte littéraire sa vraie place parmi les autres supports didactiques.

Nous réalisons que l'apprentissage des règles grammaticales y compris l'emploi des verbes est insuffisamment intégré, ce qui nécessite une consolidation par une réintégration des apprentissages

Nous avons remarqué que les apprenants qui ont lu pendant 06 (six) séances consécutives, des textes du même genre ont répondu à 75% à la question de synthèse.

Il y a, alors lieu de noter que derrière ces multiples lectures se cache une réalité, celle de voir les apprenants progresser en s'investissant à structurer de mieux en mieux leurs produits.

L'écrit, en réception et en production comme nous l'avons déjà signalé est une pratique pédagogique fondamentale dans l'enseignement des langues en particulier le français. Les écrits que nous avons collectés auprès des apprenants du G.E. en séance de compréhension de l'écrit (réception) ainsi qu'en prolongement à l'écrit (production) témoignent des efforts consentis par les acteurs de classe depuis le début de l'expérience.

Les tâches demandées en lecture analytique et suivies par des résumés se sont déroulées collectivement sous forme de travaux d'ateliers. Elles montrent une amélioration remarquable quant à la gestion du temps et la qualité des réponses.

Les résumés qu'ils ont pu remettre en fin de séance ont permis de rendre compte de leurs façons d'assembler les idées entre elles.

De ce fait, pour créer la continuité entre les deux tâches langagières citées ci-dessus, nous avons opté pour un travail de production écrite dans le but de vérifier la construction des savoirs. En fait, la réécriture du texte support (la petite fille aux allumettes) par la mise en pratique de la technique du résumé a beaucoup aidé les apprenants en réduisant leurs difficultés en termes de rédaction où il a été attendu d'eux de pouvoir passer d'une situation de narration fictive à un ancrage de leur vécu c'est-à-dire de leur expérience de vie.

Dans ce même ordre d'idée, nous nous référons à l'ouvrage de Marin et Legros (2008, p.42) qui soulignent que « *l'utilisation de pédagogies d'apprentissage de la lecture adaptées au fonctionnement cognitif de l'apprenant permet de stimuler son développement intellectuel* ».

Ce qui nous semble assez réussi dans cette stratégie, c'est le fait de voir les apprenants répondre au stimulus de la réflexion et à l'imagination.

Pour répondre convenablement à des besoins variés des apprenants, le facteur temps joue un rôle primordial pour diminuer de leur hétérogénéité, et leur permettre de mieux gérer leurs capacités cognitives.

Jusqu'à présent, la lecture avec la stratégie que nous avons mise en œuvre constitue un véritable instrument pédagogique au service des apprenants pour l'amélioration de leurs capacités scripturales en français langue étrangère.

En conclusion...

L'écrit, en réception et en production comme nous l'avons déjà signalé est une pratique pédagogique fondamentale dans l'enseignement des langues, et en particulier en FLE.

Exercé avec l'ensemble des apprenants qui ont participé à l'expérimentation, il avait pour objectif de fournir des modifications sur leur façon d'agir en classe, car selon Hadji, (1989, p.86) « *l'enseignement, est une action systématique ayant pour objet d'aider à s'approprier des outils intellectuels, dont ces outils privilégiés que sont les connaissances* ».

Alors, très motivés par cette expérience, les apprenants des deux groupes ont montré des attitudes acceptables à l'égard de cet apprentissage. Certes, nous avons enregistré des différences au niveau des résultats où les élèves du groupe expérimental (G.E) ont réalisé un avancement remarquable par rapport à leurs camarades du groupe de contrôle (G.T). Mais, celles-ci ne sont dues qu'à la stratégie mise en place avec le G.E, c'est-à-dire à cause des séances exécutées en supplément en lecture et en écriture.

Les résultats retenus permettent donc de tirer les conséquences en adéquation avec nos hypothèses de départ pour définir les pistes qui pourraient s'ouvrir devant les enseignants du FLE avec leurs apprenants.

Ils ont permis de dégager un portrait fiable et positif à l'égard de l'influence de la lecture-compréhension sur l'écriture chez ces apprentis lecteurs-scripteurs, et prouver que cette articulation entre ces compétences par le texte littéraire est une solution pour envisager le FLE dans un cadre enrichissant linguistique et culturel. En effet, s'il est une réalité à admettre c'est celle d'intégrer le texte littéraire dans tous les paliers pour orienter l'enseignement-apprentissage du FLE et de façon exclusive vers l'apprendre à comprendre et à produire simultanément et dans la progressivité entière.

Dans cet ordre d'idées, si Martinez, (2010, p.96) considère qu'« *acquérir une double compétence lire/écrire paraît une urgence dès les débuts de l'apprentissage* », nous ajoutons à cette urgence une condition sine qua non qui donne de l'avant à cette procédure, celle de l'intégration du texte littéraire qui remplit un rôle d'intermédiaire linguistique et culturel

primordial et efficace pour épargner aux apprenants des échecs qui peuvent continuer à entraver leur avenir.

Cette façon de gérer l'enseignement-apprentissage du FLE est aussi dépendante du choix, du nombre de supports littéraires et de la manière dont les contenus diversifiés sont travaillés. Puisqu' en s'appuyant sur des éléments qu'il a vus se répéter devant lui à chaque usage de texte, l'apprenant a pu donner forme proche de celle étudiée sur le plan organisation et chronologie.

Il ressort que la manipulation de plusieurs textes en compréhension de l'écrit pendant la séquence est une technique puissante dans l'acquisition et surtout la consolidation du savoir à réinvestir. Car, plus l'apprenant est habitué à lire, plus il mémorise, s'applique et reproduit plus facilement.

De même, comme stratégie pour aider l'apprenant à réussir en production écrite, il convient et revient à dire, mettre en pratique la lecture comme moyen d'ascension.

Conclusion

Générale

Conclusion Générale

Au terme de sa conception, notre projet de recherche qui s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et porte sur « la lecture / Compréhension du texte littéraire et la créativité scripturale chez des apprenants de la 1^{ère} année secondaire » s'est déroulé comme nous l'avons annoncé en introduction en deux étapes : théorique et pratique. L'ancrage théorique scindé en trois chapitres traite les concepts fondamentaux du thème comme point de départ au travail. L'autre aspect concerne le volet pratique qui s'est effectué également en trois étapes, à travers lesquelles, nous avons exploré consécutivement l'enquête par questionnaire destinée aux enseignants PES. Et comme seconde étape, nous avons procédé à une analyse sommaire du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire ciblant principalement le contenu littéraire. Enfin, pour atteindre notre objectif, nous avons construit une séquence modèle sous forme de scénarios avec deux groupes classes qui ont participé à l'expérimentation décrite au troisième chapitre.

Nous rappelons que le statut spécifique de la littérature comme support privilégié dans l'action didactique, symbole de l'apprentissage culturel, et outil préparatoire à la vie citoyenne et professionnelle, a suscité notre curiosité pour l'interroger en tant qu'appui en lecture et en écriture qui demeurent au cœur des recherches et nécessitant la mobilisation de certaines habiletés et capacités cognitives.

Notre stratégie...

Afin de répondre à notre problématique, nous avons œuvré selon une démarche qui s'appuie sur un enseignement intégrant plusieurs dimensions et faisant appel à l'implication de l'apprenant dans une approche socioconstructiviste en contexte scolaire et extrascolaire, en vue de créer un lien entre le vécu et le proposé à lire, et à produire.

Cette stratégie n'est certes qu'une solution parmi bien d'autres et sa force consiste en la gestion du temps consacré à la compréhension de l'écrit appuyée par le texte littéraire, et aux activités d'écriture ayant apporté une aide précieuse aux apprenants du G.E qui ont bénéficié d'un apport temporel supplémentaire comme le dit Martinez, (2010, p.5) « *un enseignement efficace doit être répétitif, il doit donc être spiralaire et revenir sur les acquis pour les réactiver* ».

Cette articulation répétée entre lecture-écriture et texte littéraire, entre linguistique et aspects culturels et interculturels a pu conférer à l'apprentissage mis en œuvre une singularité remarquable chez ces apprenants et promet une appropriation plus solide et fructueuse.

En premier lieu, elle a permis de développer les aspects théoriques et pratiques d'une stratégie à laquelle nous avons pensée et dont certains critères en parallèle viennent d'être diffusés par la tutelle en septembre 2018 auprès des enseignants pour consolider les apprentissages. En effet, l'accent est mis sur la valorisation de la compréhension de l'écrit

qui a pour objectif d'offrir aux apprenants l'occasion à un apprentissage de qualité qui leur permet de s'intégrer dans un monde en perpétuel évolution. Cette perspective renforce notre réflexion et lui attribue une crédibilité solide.

En second lieu, comme la lecture et l'écriture sont deux talents cognitifs en parfaite complémentarité, et susceptibles d'amélioration, l'emploi varié des textes et aussi des activités pertinentes en écriture a contribué efficacement au progrès des apprenants soumis à un apprentissage supplémentaire en développant les compétences indispensables à la résolution des tâches demandées. Cela montre que lorsque la possibilité est offerte, à l'apprenant, celui-ci accomplit ses tâches en escaladant du simple au complexe.

En outre, un enseignement-apprentissage qui tient compte des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans le texte littéraire lors du choix du support et pendant son étude contribue à l'implication de l'apprenant dans son enseignement-apprentissage.

Le fonctionnement de la langue (la grammaire textuelle) s'acquiert progressivement au fur et à mesure des lectures. En effet, un entraînement régulier en lecture-écriture favorise l'acquisition des moyens pour communiquer en langue étrangère.

En définitive, un apprentissage au service des automatismes, se concrétise selon les résultats obtenus par de nombreuses occasions de pratiques diversifiées et de révisions.

Bilan de l'enquête

Notre enquête a rendu compte des représentations des enseignants et a permis de dégager ce qui constitue obstacles aux apprentissages. Il est révélé que :

- La compétence de lecture c'est-à-dire, la compréhension de l'écrit est assurée à travers un seul support diffusé dans la grande majorité en deux séances, ce qui est avéré nettement insuffisant.
- De même la production écrite se réalise chez la quasi-totalité des enquêtés une fois par séquence suivie d'une séance de correction des textes produits, cela demeure également insuffisant.
- D'ailleurs, en termes d'évaluation, l'exercice du premier jet qui offre à l'apprenti-scripteur une occasion d'évaluer préalablement ses connaissances est pratiquement inexploitable en dépit de son intérêt dans la dimension lecture-écriture ainsi que dans l'opération de l'autoévaluation.
- Du côté du texte littéraire, il est révélé que son exploitation, ne diffère pas des autres supports, c'est-à-dire seul l'aspect linguistique est favorisé au détriment des autres aspects social et culturel qui demeurent inexplorés. La dimension interculturelle comme vecteur de connaissance du monde est également négligée.

Sur le plan lecture-compréhension

La langue demeure le moyen d'expression grâce auquel l'être humain manifeste ses besoins, ses pensées et ses sentiments. Et la lecture n'est qu'une concrétisation de ce besoin.

La lecture comme moment de découverte, de réflexion et d'investissement est une activité purement intellectuelle, et vraiment complexe qui exige la mobilisation et l'interaction de plusieurs savoirs et actes cognitifs, mais bien évidemment le temps nécessaire et suffisant pour qu'un apprenant puisse effectuer toutes ces actions de nature différentes.

En effet, s'attacher à la gestion du temps en faisant diversifier les supports de lecture, comme il a été d'usage s'est avéré plus rentable avec les apprenants soumis à cette condition, c'est-à-dire du G.E., en dépit de la pluralité des profils du groupe, par rapport à leurs camarades du G.T ayant reçu un enseignement classique marqué selon les résultats par la fragilité. Ce qui prouve encore que cet acte de lire et comprendre ne peut se réaliser en une ou deux séances d'investissement.

Et, là, nous rejoignons l'idée de Gauthier, et al., (2007, p.4) qui soutiennent que « *la maîtrise des connaissances obtenues grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer l'automatisation qui facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel* ».

En outre, le fonctionnement de la lecture littéraire tel que nous l'avons conçue, dans une démarche multidimensionnelle (intégrant à la fois linguistique, culturel et social) et faisant appel aux savoirs antérieurs a contribué sensiblement à une modification de l'apprentissage chez les élèves examinés.

En termes de production écrite

Ce que nous avons d'abord à retenir sur le plan scriptural, l'entraînement à écrire de façon régulière après chaque lecture a impacté favorablement le progrès en lecture et en écriture donc à se familiariser avec les deux compétences., les résultats obtenus le justifient.

En effet, la présentation des textes exploités en aval des activités de l'évaluation diagnostique a montré un effet positif chez les apprenants en leur facilitant l'entrée dans l'écrit par l'extraction de critères précis comme pour les connecteurs temporels. L'exemple le plus concret pour les deux groupes concerne les traces écrites de l'activité de remise en ordre qui ont pris une forme plus cohérente après deux séances de contact avec le premier texte. De ce fait, « *la mise en écriture est le moyen le plus efficace de préparer à une lecture des textes* » a fait remarquer Garcia-Debanc (1996, pp. 191-205)

Plus remarquable encore, ces confrontations répétées et variées entre les textes proposés et les premiers écrits se sont avérées doublement fructueuses.

D'abord en jouant le rôle de stimulateur aux défaillances commises lors du diagnostic des connaissances. Puis, en offrant l'occasion aux élèves, plus précisément du G.E de

réajuster leurs productions en les enrichissant, et en les adaptant selon les critères typologiques requises, et notamment selon la grille d'évaluation.

Dès lors, l'exercice du premier jet est un travail facilitateur à l'entrée en lecture et une feuille de route importante pour le réajustement des dysfonctionnements.

Aussi, ces écrits de mêmes caractéristiques génériques et ayant fait l'objet de présentations consécutives sur un intervalle de 06 séances montrent bien l'effet adéquat de la réciprocité lecture-écriture. Et contrairement, moins les apprenants lisent, et moins ils s'exercent, plus l'information se dissipe rapidement, comme c'est le cas des apprenants du G.T.

Concernant le texte littéraire

Le texte littéraire constitue une pièce maîtresse dans notre recherche. Par sa nature exceptionnelle, nous l'avons expérimenté comme un outil pédagogique qui mérite un traitement aussi exceptionnel. Grâce à ses potentialités enrichissantes et diverses, il contribue dans l'appropriation de la compétence communicationnelle en réception et en production.

Les exigences d'une lecture méthodique ne doivent pas faire oublier que la rencontre avec les textes littéraires a pour fin d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et de susciter chez l'élève non seulement une réflexion personnelle, mais l'envie même d'écrire. (Biard & Denis, 1993, p.218)

Notre expérimentation a montré qu'un texte littéraire bien choisi est effectivement un paramètre motivant pour les apprenants qui étaient très réceptifs et ont montré une bonne implication dans cette initiative, où ils ont confronté des situations colorées de leur quotidien, qui les préparaient à entrer en interaction dans le monde du texte et de leur propre vécu.

Ces paramètres qui entourent l'apprenant, et sur lesquels doit se focaliser l'enseignant du FLE constituent une source d'inspiration. Ainsi, cet apprentissage par intégration sociale, culturelle, et ouverture à l'Autre donne à la lecture littéraire sa force, et sa raison didactique.

Cela implique que les préoccupations des enseignants sur le plan motivationnel peuvent trouver le remède dans le bon choix du support à proposer aux apprenants.

De plus, lorsque nous enseignons une langue étrangère par le littéraire de façon continue et où l'apprentissage se réalise progressivement avec des supports variés et des tâches allant du simple au complexe, nous assurons par la même occasion un développement des capacités favorables à l'autonomie.

Nous pouvons donc affirmer que la correspondance lecture-écriture appuyée par le texte littéraire selon une démarche interculturelle, et une stratégie qui renforce la plage horaire consacrée à la compréhension de l'écrit conduit les apprenants à devenir plus

productifs, voire plus créatifs, contrairement à celle actuellement en cours, qui n'offre l'opportunité au contact du texte qu'une ou deux fois par séquence. Et qui semble ne leur permet pas de profiter suffisamment des moments de la lecture littéraire et n'a jusqu'aujourd'hui donnée entière satisfaction. Cela montre que les résultats auxquels nous sommes parvenue sont en accord avec les nos hypothèses de départ.

Nos recommandations

Notre investigation nous a permis de remettre en question un dispositif suivi par la presque totalité des enseignants enquêtés mais qui donne peu de réussite. En effet, aujourd'hui, l'accent est mis sur des stratégies qui favorisent la construction du savoir dans une conception interculturelle qui incite à l'implication de l'apprenant et de son ouverture à l'Autre. Ainsi, l'apprentissage devient une affaire partagée entre un enseignant appelé à réunir les conditions qui favorisent cet apprentissage et un apprenant qui devrait remplir le rôle de constructeur de savoir et non plus de consommateur passif.

De ce fait, nous suggérons que :

- Chaque séance de lecture-compréhension, notamment littéraire devrait être l'occasion pour inviter l'apprenant à s'ouvrir de plus en plus sur la langue cible, à découvrir de nouvelles cultures et de nouveaux modes de vie. Il convient à cet effet, de diversifier les supports et accorder le temps nécessaire à la lecture pour s'assurer de l'automatisation des apprentissages.
- L'usage du texte littéraire est une opportunité pour apprendre différents savoirs, son exploitation ne devrait pas se limiter à des activités de grammaire. L'apprenant devrait trouver du plaisir en décelant ses caractéristiques.
- Le choix du support à exploiter en séance de lecture est déjà un acte qui témoigne de l'habileté pédagogique de l'enseignant, il devrait se faire de façon progressive du simple au plus complexe et en fonction de la compétence à installer en compréhension écrite. La prise en considération de la sphère culturelle de l'apprenant et de son vécu est alors cruciale.
- Entraîner les apprenants à écrire de façon régulière et variée après chaque lecture, les aiderait à se familiariser avec la langue, et à progresser en lecture et en écriture.
- Recourir aux activités d'écriture par transposition et par imitation pour faciliter la tâche aux apprenants.
- Il est aussi impératif de donner de l'importance à l'exercice du premier jet de la production écrite au début de chaque séquence. Cette technique consiste à faire écrire les élèves en vue de les préparer à réécrire pour repérer les dysfonctionnements.

En perspective à cette étude

Depuis des années, l'enseignement dans tous les paliers y compris celui du FLE, obéit à des régulations en rapport avec les savoirs scientifiques et culturels pour répondre aux objectifs qui permettent aux apprenants la possibilité d'user de ce potentiel communicatif dans toutes les situations de la vie.

Dans ce contexte et pour rappel, en avril 2017, après avoir lancé notre enquête auprès des enseignants, la tutelle dans une semblable perspective venait d'adopter en septembre 2018 des directives concernant l'adoption de nouvelles progressions qui rentrent dans le cadre du réaménagement, notamment en compréhension de l'écrit.

Aujourd'hui, même ces nouvelles progressions du programme algérien en FLE sont établies et mises à la disposition des enseignants PES, pour faire preuve d'une valorisation de l'enseignement de la compréhension de l'écrit, on se demande toujours sur la réalité du terrain, et si ce positionnement a pu apporter une aisance auprès des enseignants et naturellement du côté des apprenants.

La réponse à cette perspective va constituer un nouvel horizon en prolongement à cette étude, et qui consistera en une seconde enquête auprès des enseignants PES de français, et des apprenants pour revoir leurs représentations après ce renouvellement.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- 1- Abdallah-Preteceille, M. et Porcher, L., (1996). Éducation et communication interculturelle. PUF.
- 2- Angers, M. (2015). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Casbah éditions
- 3- Arezki, D. (2010). Psychopédagogie pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés. L'Odysée.
- 4- Barlow, M. (1993). Le travail en groupe des élèves. Armand Colin.
- 5- Barthes, R. (1973). Le plaisir du texte. Seuil.
- 6- Barthes, R. (1978). Leçon. Éditions du Seuil.
- 7- Bationo, J-C., Kandaying, L-Guy., Yameogo, G. (2012). La lecture littéraire. Quelles compétences pour une exploitation didactique. l'Harmattan.
- 8- Bentolila, A., Germain, B., Jousset, C., Raus, F. (2016), Apprendre à lire pour les nuls. Editions First.
- 9- Bérard, E. (1991). L'approche communicative, Théories et pratiques, CLE International
- 10- Besse, H., (1985). Méthodes et pratiques des manuels de langue. Didier.
- 11- Biard, J. & Denis, F. (1993). Didactique du texte littéraire. Editions Nathan
- 12- Bucheton, D. (2015). Refonder l'enseignement de l'écriture. Retz.
- 13- Byram, M. (1992). « Culture et éducation en langue étrangère ». Hatier, Didier.
- 14- Carter-Thomas, S. (1999). La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. l'Harmattan.
- 15- Chabani, S., Ouacherine, H. (2013). Guide méthodologique de la recherche en sciences sociales, Taleb Impression
- 16- Chaves, R-M., Favier, L., Pelissier, S. (2012) L'interculturel en classe. PUG.
- 17- Conseil de l'Europe. (2000). Cadre européen commun de référence pour les langues, prendre, enseigner, évaluer. Didier.
- 18- Cornaire, C., Germain, C. (1999). Le point sur la lecture. CLE international.
- 19- Cornaire, C., Raymond, P-M. (1999) La production écrite. CLE International
- 20- Cuq, J.P., Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langues étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble.
- 21- Delamotte, R., Gippet Anne Jorro, F., Penloup, M-C. (2000). « Passage à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs. PUF.
- 22- Delannoy, C. (1997). La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre. Hachette.
- 23- Denizot, N. (2019). Approches didactiques de la littérature Presses universitaires de Namur Amazon France
- 24- Dirks, P. (2000). Sociologie de la littérature, Armand Colin
- 25- Du Bos, C. (1989). Qu'est-ce que la littérature ? Editions l'Age d'Homme.
- 26- Dufays, J.L., Gemenne, L. Ledur, D. (2005). Pour une lecture littéraire. Ed de Boeck.
- 27- Eco, U. (1985) Lector In Fabula. Grasset.
- 28- Fayol, M. (2013). L'acquisition de l'écrit. Coll : Que sais-je ? Éditeurs : Presses Universitaires de France

- 29- Ferrand L., Ayora, P. (2015). Psychologie Cognitive de la lecture, Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. De Boeck
- 30- Fijalkow, J. (2000). Sur la lecture, perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture. ESF
- 31- Gabriel, M.J. (1973). La dissertation pédagogique par l'exemple. Ed, Roudil.
- 32- Gadeau, J, Finet C. Groupe EVA (France);Groupe d'EVA ; (1991). « évaluer les écrits à l'école primaire » : des fiches pour faire la classe, cycle I et II. Hachette
- 33- Garcia-Debanc,C., Grandaty,M., Liva,A. (dir.)(1996).Didactique de la lecture. Presses Universitaires du Mirail.
- 34- Giasson, J. (1995). La lecture. De la théorie à la pratique. Gaëtan Morin Éditeur.
- 35- Giasson, J. (2005). La lecture de la théorie à la pratique (3e éd.). De Boeck.
- 36- Giasson, J. (2011). La compréhension en lecture (3e éd.). De Boeck.
- 37- Giasson, J. (2013). La lecture : apprentissage et difficulté (1ère éd., 3e tirage). De Boeck.
- 38- Ghodbane,T. Esquisse de pédagogie par objectifs, Edition Dar El-Ouloum
- 39- Gignoux, A-C. (2005). Initiation à l'intertextualité. Ellipses.
- 40- Goigoux, R., Cèbe S. (2013). Apprendre à comprendre des textes narratifs. Lectorino et Lectorinette CE1 - CE2, IUFM. Éditions Retz.
- 41- Gomien. A. (1875). Traité de littérature. Maisons d'éducation, l'Abbé Gomien
- 42- Haji, C. (1989). L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils, Ed, ESF
- 43- Hebrard, J. (1990). « Du parler au lire », Diagramme pour la lecture. Ed, IPN
- 44- Iser, W. (1985). L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique. Mardaga.
- 45- Jouve, V. (2015). La lecture, Coll. Contours littéraire, Ed. France
- 46- Kristeva, J., (1969), Séméiotikè : recherches pour une sémanalyse. Seuil
- 47- Korkut, E., Onursal. I. (2009). Pour comprendre et analyser les textes et les discours. L'Harmattan
- 48- Mainguenu, D. (2009), Les termes clés de l'analyse du discours. Editions du Seuil
- 49- Maingueneau, D. (2013). Analyser les textes de communication. Armand Colin
- 50- Marin. B., Legros, D. (2008), psycholinguistique cognitive, Lecture, compréhension et production de texte. De Boeck
- 51- Martinez, P.(2010). La didactique des langues étrangères. PUF. Coll.« Que sais-je ?
- 52- Mialaret, G. (1966). L'apprentissage de la lecture. Presses universitaires de France.
- 53- Messinas, S. (2013). 7 projets pour écrire des textes. RETZ,
- 54- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère. CLE International.
- 55- Moirand, S., (1982), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette.
- 56- Morais, J. (2004), L'art de Lire. Éditions Odile Jacob.
- 57- Perdriault, M. (2014). L'écriture créative, démarches pour les empêchés d'écrire et les autres. éditions érès
- 58- Piegay,gros, N. (2003). Introduction à l'intertextualité, Dunod.
- 59- Porcher, L. (1995). Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline. CNDP, Hachette éducation.
- 60- Poslaniec, C, (2001). Donner le goût de lire. Ed du Sorbier
- 61- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à lire. ESF Éditeur
- 62- Riffaterre. M. (1979). La production du texte. Seuil

- 63- Samoyault, T. (2005). L'Intertextualité, Mémoire de la littérature. Armand Colin, Coll. 128. Littérature.
- 64- Serre, M. (1996). Atlas. Flammarion.
- 65- Séoud, A. (1997). Pour une didactique de la littérature. Hatier-Didier CREDIF.
- 66- Siouffi, G. & Raemdonck, D-V. (1999). 100 fiches pour comprendre la linguistique. Bréal
- 67- Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le cadre européen commun. Clé international.
- 68- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Éditions Logiques.
- 69- Thumerel, F. (2002), la critique littéraire. Armand Colin
- 70- Vaillant, A. (2017). L'histoire littéraire. Armand Colin 2ème édition, collection U.
- 71- Van Hooland, M. (2008). Contes détournés. L'Harmattan
- 72- Vinger, G., (1979). Lire du texte au sens : élément pour un enseignement de la lecture Ed, CLE.
- 73- Vigner, G. (2004). La grammaire en FLE, Hachette.
- 74- Vincent-Lancrin, S. (2020). Chapitre 2. Créativité et esprit critique : de la théorie à des référentiels de compétences à l'usage des enseignants. Dans : Stéphan Vincent-Lancrin éd., Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: Des actions concrètes pour l'école (pp. 51-111). Paris: Éditions de l'OCDE
- 75- Voulgaridis, C. (2010). Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture, Presse Université d'Athènes.

Articles et Revues

- 1- Abdallah-Preteille, M., et al. (2010) « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil* n° spécial 2 – 2010, PP 145-155
- 2- Ahmadi Salem, M., Dridi, M. (30 juin 2018) « Fonctions du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE. De la littératie à la compétence linguistico-culturelle », 30 juin 2018, *El-Athar*, Université Kasdi Merbeh Ouargla disponible sur : <https://dspace.univ-ouargla.dz/> pp.57-68
- 3- Albert. M-C, (1998), « Évaluer les productions écrites des apprenants ». in *Le Français dans le Monde* n°299, novembre-décembre, pp. 58-64
- 4- Alkhatib, M. (2012), « La cohérence et la cohésion textuelles : problème... ? » *Didáctica. Lengua y Literatura* 2012, vol. 24 45-64 47
- 5- Barthes R. (1966). « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communication*, vol. 8 (Numéro thématique Recherches sémiologiques : l'analyse structurales du récit), pp 1-27.
- 6- Besse. H. (août 1989). « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère » *Trèfle*, n° 9, Lyon. pp. 3-8
- 7- Bessonnat, D. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », in *Pratiques*, n°105/106, juin 2000.
- 8- Bouchard, R., et Kadi, L. (Janvier 2012). « L'écrit, un objet et un outil d'enseignement et d'apprentissage », in « *Le Français Dans Le Monde / Janvier 2012, N° 51* »

- 9- Hawken, J. (2009). « Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche » Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- 10- Caterina Manes Gallo, M (2017). « ESSAIS », *revue interdisciplinaire d'humanité*, N° 12 - 2017 (3 - 2016) École Doctorale Montaigne-Humanités.
- 11- Compagnon, A. (2006), « La littérature, pour quoi faire ? » (Novembre 2006) Collège de France PP (1-43)
- 12- Emery-Bruneau, J. (2011). « La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle ». *Revue canadienne de l'éducation*. 34(2) : 34-52.
- 13- Faraco, M. (2006). La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques. *Lidil* DOI:10.4000/lidil.38
- 14- Feraoun. M. (1956). Le voyage en Grèce et en Sardaigne, in *journal des instituteurs de l'Afrique du nord*, Alger, N°1 29 septembre 1956.
- 15- Gausse, Marie. (2015). « Lire pour apprendre, lire pour comprendre ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°101. Lyon : ENS de Lyon.
- 16- Gruca, I. (juillet 1995). « Pour une pédagogie de l'écriture créative », in *didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application*, Hachette/EDICEF,
- 17- Kristeva, J. (1968). « Le texte clos ». In: *Langages*, 3^e année, n°12, Linguistique et littérature, sous la direction de Roland Barthes. pp. 103-125.
- 18- Legros, D., H. Mervant, H., Denhière, G., Salvan, C. (1998). *REPÈRES* N° 18/1998 page 81 (pp.81-96)
- 19- Mekhnache, M. (2013). « IX. Le texte littéraire dans le projet didactique pour une écriture créative », Claudette Oriol-Boyer éd., *Ateliers d'écriture littéraire*. Hermann, 2013, pp. 181-191.
- 20- Ngalasso Mwatha Musanji. Écrire en langue seconde. Le discours des écrivains africains francophones. In: *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 2007, n°59. pp. 109-126
- 21- Peytard, J (1988, Février-mars). « Des usages de la littérature en classe de langue ». *Le Français dans le monde, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur* (numéro spécial).
- 22- Plane, S. (2004). L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, *Repère* n ° :26-27, France. P.123
- 23- Riquois, E. (2008), « Les implicites du texte littéraire dans les manuels, *Cahier de langue et de littérature*, n°05 | pp. 133-150.
- 24- Seoud, A., (1994), « Document authentique ou texte littéraire, Littérature et cultures en situation didactique », *ELA*, n° 93 (janvier-mars), 1994, pp. 8-24.
- 25- Souley Gbéto, K. (2014). « Littérature : fonctions, rapports media et public », *Edilivre*
- 26- Valenzuela Oscar « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage » *Synergies Chili* n° 6 - 2010 pp. 71-86
- 27- Vigner, G. (janvier 2012) « Écrire en FLE Quel enseignement pour quel apprentissage? *Le Français dans le monde* / pp. 16-33

Mémoires et Thèses

- 1- Ameer, A. (2017). *Le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture*. [Thèse de doctorat en didactique. Université Biskra]. <http://thesis.univ-biskra.dz> › pdf
- 2- Bachiri, S. (2017), *La rédaction d'une production écrite chez les étudiants de 1ère année français (LMD)*. [Mémoire de Master Académique de français Spécialité. Université Djelfa]. <http://dspace.univ-djelfa.dz> › bitstream › handle. pdf
- 3- Bouakaz, L. (2009). *Le plaisir de lire : Comment développer le goût de la lecture chez les apprenants de la première année moyenne ?* [Mémoire de magistère, Option : Didactique des langues étrangères, Université de Batna]. <http://theses.univ-batna.dz> › index.ph.pdf
- 4- Mekhnache, M.(2010). *L'Exploitation du Texte Littéraire dans le Projet Didactique Pour un développement des compétences de production Cas de la 1ère Année Moyenne*. [Thèse de Doctorat ès Sciences, Université de Batna]. <http://theses.univ-batna.dz> › index. Php.pdf
- 5- Mokh, H. (2014), *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe* – [thèse de Doctorat, université Rennes 2]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01423877/document>
- 6- Vonlanthen, C., & Gavillet, E., (2019). *La compréhension en lecture*. [Travail de Bachelor, Haute École pédagogique Fribourg]. <https://doc.rero.ch> › record › files › 2019_TB_fr_V.
- 7- Waelti, C. (2011), *Une approche de l'analyse de texte centrée sur le sujet lecteur Proposition didactique destinée à l'enseignement auprès d'élèves débutants*. [Mémoire professionnel Travail de, P.1 Haute école pédagogique -CH 1014 Lausanne]. <https://core.ac.uk/download/pdf/20659038.pdf>.

Manuels et programmes officiels

- 1- Benbrahim, S., Bentifour, B., Atatfa, D., Laïssaoui, A-N., Moussaoui, A. ENSEIGNER LE FRANÇAIS: APPROCHES ET METHODES. Support de Formation destiné aux enseignants de la Langue Française.
- 2- Document d'accompagnement 1AS. (2006). Office National des Publications Scolaires
- 3- Document d'accompagnement 3AS. (2006). Office National des Publications Scolaires
- 4- Djilali, K. (2005). Guide de FRANÇAIS Première année secondaire. Lettres Office National des Publications Scolaires
- 5- Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année, ((2003) Ontario, Imprimeur, La Reine de l'Ontario
- 6- Manuel de 1ère A.S, 2009. Office National des Publications Scolaires.
- 7- Programme, première année secondaire, mars 2005. O.N.P.S.

Dictionnaires

- 1- Back, M., Zimmerman, S. Laporte, L. (2005). Le Robert. Dictionnaire de Français. Paris.

- 2- Cuq, J-P (2003). Dictionnaire de didactique du Français, Langue Étrangère et Seconde. Paris, CLE International.
- 3- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.B., Mével, J.P. (2001). Dictionnaire de linguistique. Paris, Larousse. , p. 165
- 4- Galisson, R., Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Ed Hachette.
- 5- Mounin, G. (1974), Dictionnaire de la linguistique, Paris, PUF de France
- 6- Robert, J-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, Oprys.

Sitographie

1. Barde, M., (Avril 2020), « L'autoévaluation des élèves ». Académie d'Aix-Marseille
Disponible sur : <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr>
2. Barthes, R. (1974), « Théorie du texte », consulté le 1février 2022, disponible sur :
<http://asl.univ-montp3.fr> »
3. Bensalem, D, (2018). « Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet », Multilinguales.Mis en ligne Disponible sur : <http://journals.openedition.org/multilinguales/702>
4. Charaudeau, P. (2005). "Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue ", in Gabry J. et alii, Ecole, langues et modes de pensée, CRDP Académie de Créteil, 2005, consulté le 22 mai 2022 disponible sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.html>
5. Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. consulté le 17 août 2021. Disponible sur : <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
6. LSCE, (2017). Initiative pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, Moyen-Orient et Afrique du Nord. <https://www.unicef.org> » mena » media » file
7. Mestrot, J. (2014), Qu'est-ce que la littérature? de Jean-Paul Sartre (Fiche de lecture), le petitLittéraire.fr
8. Plane, S., Reuter, Y., Morais, J. (mars 2018). « Enjeux autour de l'écriture à l'école » Cnesco, disponible sur: <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
9. Wagner, D. (juillet 2015). Stratégies pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture. <https://www.taalecole.ca/strategies-pour-aider-les-eleves-qui-eprouvent-des-difficultes-en-ecriture/>

Articles en ligne

1. Bange, P. (1992) « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 1 | <http://journals.openedition.org/aile/4875>; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4875>
2. Blanc, E. (janvier 2017). « Comment développer sa créativité ? » Santé magazine <https://www.santemagazine.fr> » Psycho-sexo » Psycho cadet

3. Cadet, L. & Rinck, F. (2014). « Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture ». *Le français aujourd'hui*, 1(1), 3-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0003>
4. Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs. Retz, pp.167, 2009. hal-00974777 Disponible sur : Les niveaux de compréhension en lecture / La Lecture au cycle 3 - AC Nancy Metz. Disponible sur : <https://www4.ac-nancy-metz.fr> > IMG > pdf >
5. Chardenet, P. (2012) « L'évaluation des apprentissages en didactique des langues » (Édition Langages Littératures Informatique Arts Didactique Discours), <http://patrickchardenet.unblog.fr/>
6. De Ketele, J. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
7. Jeanneret, S. (2010). « Enjeux de la lecture au Cycle d'orientation et au collège – entre lecture et culture; entre lecture et écriture : réflexions et ouvertures http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/11_files/08_jeanneret.pdf
8. Le Goff, F. (2008). « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches & Travaux* [En ligne], 73 | <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/325> ;
9. Ménissier, T. (2000). Culture et identité : Une critique philosophique de la notion d'appartenance culturelle. *Le Philosophoire*, N°13, PP. 211-231. <https://doi.org/10.3917/phoir.013.0211>
10. Paillier, R. (2014) « La place des contes dans les programmes scolaires », *Agôn* [En ligne], HS URL: <http://journals.openedition.org/agon/3144>; DOI : <https://doi.org/10.4000/agon.3144>
11. Petitjean, B. (1984). « Formes et fonctions des différents types d'évaluation ». In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44, 1984.L'évaluation. pp.5-20, Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459
12. Richaudeau, F. (1970). «En lisant Roland Barthes : écriture, lecture, relecture et lisibilité ». In: *Communication et langages*, n°6, 1970. pp. 15-26. doi : [10.3406/colan.1970.3796](https://doi.org/10.3406/colan.1970.3796) http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1970_num_6_1_3796
13. Soussi, A, Nidegger, C. (2002). « Les compétences en compréhension de l'écrit des élèves romands de 9e année ». In: *La Lettre de la DFLM*, n°30, 2002/1. pp. 23-27. DOI : https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1518/www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2002_num_30_1_1518

Cours en ligne

1. Tabouche, B. (2020); Le texte littéraire I. Qu'est-ce qu'un texte ? disponible sur: <http://fll.univ-bouira.dz> > uploads > 2020/03 > Co...PDF

Annexes

Annexe 1:
**Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du cycle
Secondaire**

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'un travail de recherche qui s'articule autour de deux compétences disciplinaires dans l'enseignement-apprentissage du FLE, la compréhension en lecture autrement-dit la compréhension de l'écrit et la production écrite à travers l'emploi du texte littéraire comme support d'étude, nous vous proposons ce questionnaire, dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifiques et de façon anonyme et vous prions de bien vouloir y répondre.

Ce questionnaire qui vous est adressé comprend un ensemble de questions classées en rubriques en fonction des besoins de notre recherche. Vous y trouverez des questions ouvertes et des questions fermées.

1- Données Personnelles

Veillez Précisez les informations suivantes :

Sexe	Âge	Lieu d'exercice (ville)	Ancienneté	Diplôme obtenu

2- Aspect Technique

A- La gestion de l'horaire

Q1- Le temps consacré à la lecture/compréhension est de l'ordre de 01 à 02 heures par séquence selon le programme, suivez-vous à la lettre cette distribution ?

Oui

Non

Q2- Cette forme de plage horaire, vous paraît-elle suffisante pour couvrir les besoins de vos apprenants ?

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

Q3- Si « non », comment procédez-vous pour surmonter cet obstacle ?

B- Autour de la langue

Q4- Selon vous, l'enseignement d'une langue étrangère devrait favoriser en priorité :

- L'apprentissage d'un savoir linguistique (syntaxe, lexique, etc.)
- La communication dans cette langue.
- L'inculcation de la culture de cette langue.

Q5- Quel est selon vous le support le plus approprié pour l'enseignement d'une langue étrangère ?

C- Autour de la lecture-compréhension

Q6- Comment qualifiez-vous la qualité de lecture de vos apprenants ?

- Fluide
- Bonne
- Moyenne
- Insuffisante

Q7- Combien de supports étudiez-vous en compréhension de l'écrit ?

- 01 seul support en une séance
- 01 seul support en deux séances
- 02 supports en 2 séances

Q8- En choisissant votre support, est-ce que vous vous intéressez à son aspect culturel?

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>
Pas toujours	<input type="checkbox"/>

Q9- Selon vous quel support vous semble-t-il le plus motivant en compréhension de l'écrit ?

Q10 D'après vous quel est le moyen le plus efficace pour enrichir le bagage lexical ?

Q11 Pour faciliter la compréhension , à quel moyen recourez-vous ?

- La consultation des dictionnaires ?
- La traduction en langue maternelle ?
- La mimique ?

D- Autour de l'écriture

Q 12-En dehors de la séance obligatoire de la production écrite (entraînement et expression), accordez-vous d'autres occasions aux apprenants pour se familiariser avec l'écriture pendant la séquence ?

Oui

Non

Pas toujours

Q 13- Quelle attitude éprouvent vos apprenants en séance de production écrite (écriture) ?

Réponses	
Le manque de confiance	
La peur	
Le manque de motivation	

Q14- Qu'est ce qui peut selon vous rassurer des élèves en difficulté d'écriture ?

réponses	
Quand on les renforce avec une banque de mots.	
Lorsque la tâche est facile.	
Quand on leur offre plus d'une occasion à l'écrit.	
Quand le thème est familier.	
Encourager les élèves.	

Q15- Selon vous y-a-t-il un rapport entre la lecture et l'écriture ?

Oui

Non

E- Autour de l'usage du texte littéraire

Q16- Quelle place tient le texte littéraire parmi vos supports de classe ?

Q17- Quels genres de textes littéraires étudiez-vous en classe ?

Q 18- Selon vous par quoi se caractérise un texte littéraire ?

Q 19 – Pensez-vous que la lecture d'un texte littéraire nécessite des savoirs préalables ?

Oui

Non

Q.20- Selon vous, quelles sont les compétences à installer à travers l'étude d'un texte littéraire ?

Q.21 Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous enseignez le texte littéraire ?

F- A propos de l'évaluation

Q.22- A quoi sert l'évaluation ?

Q.23 Quels sont les types d'évaluations ? A quel moment de l'apprentissage faut-il intervenir pour évaluer vos apprenants ?

Q.24 : En évaluation diagnostique, quels types d'activités préconisez-vous ?

- Une étude de texte
- Le lancement de la rédaction (le 1^{er} jet)
- Autre

Annexe 2: Calendriers détaillés des séances à réaliser avec les deux groupes

Nous rappelons que l'apprentissage s'étale sur deux semaines à raison de 5 (cinq) heures chacune. Pour le besoin de l'expérimentation nous avons remplacé les séances de l'oral par celles de l'écrit. La progression légèrement modifiée se présente comme suit :

a- Calendrier du groupe expérimental (G.E)

1^{ère} semaine du : 8 / 04 / 2018 au 12 / 04 / 2018

Date	Séance	Temps alloué	Activité à réaliser
08/04/ 8Hà9H	Evaluation diagnostique	01Heure	1 ^{ère} activité : une remise en ordre d'un court récit 2 ^{ème} activité : 1 ^{er} jet
09/04/ 10H à11H	Comp / écrit 1 1 ^{er} support	01Heure	1-Activités de compréhension et d'analyse 2- Reprise de la première activité de l'évaluation diagnostique
10/04/ 11Hà12H	Comp / écrit 2 1 ^{er} support	01 Heure	1-Repérage du schéma narratif 2- Résumé du texte
11 /04/ 15Hà16H	Comp / écrit 3 2 ^{ème} support	01 Heure	La grammaire du texte (Les articulateurs logiques et chronologiques)
12/04/ 9Hà10H	Comp / écrit 4 2 ^{ème} support	01 Heure	Les temps du récit Exercices de transposition et conjugaison des verbes.

2^{ème} semaine du : 15/ 04/ 2018 au 19/ 04/2018

Date	Séance	Temps alloué	Activité à réaliser
15/ 04/ 2018	Comp/écrit 5 3 ^{ème} support	01Heure	La caractérisation (la grammaire du texte) Ecriture : imaginer une autre fin à l'histoire.
16/04/ 8H à 9H	Entraînement à l'écrit	01Heure	1-Exercice de classement 2- proposer une autre situation finale à l'histoire
17/04/ 10H à11H	Production écrite	01 Heure	2 ^{ème} jet (réécriture)
18/04/ 11Hà12H	Compte rendu de la Production écrite	01 Heure	Correction collective Autorégulation
19/04/ 9Hà10H	Prolongement à l'écrit	01 Heure	

b- Calendrier du groupe témoin ou de contrôle (G.T)**1^{ère} semaine du : 09/04/ 2018 au 12 /04 /2018**

Date et horaire	Séance	Temps alloué	Activité à réaliser
09/04/ 8 H à 9 H	Evaluation diagnostique	01Heure	1 ^{ère} activité : une remise en ordre d'un court récit 2 ^{ème} activité : 1 ^{er} jet
10/04/ 10H à 11H	Comp / écrit 1	01 Heure	Activités de compréhension et d'analyse.
10/04/ 11H à 12H	Comp / écrit 2 (même support)	01 Heure	Repérage du schéma narratif + points de langue : Les temps du récit
11/04/15H à 16H	Points de langue	01 Heure	Les articulateurs logiques et chronologiques
12/04/ 9H à 10H	Points de langue	01 Heure	Reprise de la première activité de l'évaluation diagnostique : l'activité de remise en ordre du texte.

2^{ème} semaine du 16 / 04 / 2018 au 19 / 04 / 2018

Date	Séance	Temps alloué	Activité à réaliser
16/04/ 8H à 9H	Entraînement à l'écrit	01Heure	Deux activités
17/04/ 10H à 11H	Production écrite	01 Heure	2 ^{ème} jet
17/04/ 11H à 12H	Compte rendu de la Production écrite	01 Heure	Correction collective et autorégulation
18/04/ 15H à 16H	Régulation/ remédiation	01 Heure	Exercices de consolidation sur les temps du récit
19/04/ 9H à 10H	Le fait poétique	01 Heure	Lecture analytique

Annexe 3: Répartitions des apprentissages

(Sommaire et progressions)

Sommaire

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
1 - Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66). <i>La communication, l'environnement, la ville</i>	Séq 1 : Contracter des textes (p. 5 à 25). Séq 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). Séq 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	La prise de notes Le plan Le résumé
2 - Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	L'interview (p. 67 à 96). <i>Les métiers</i>	Séq 1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). Séq 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91).	Le questionnaire L'exposé oral La lettre personnelle

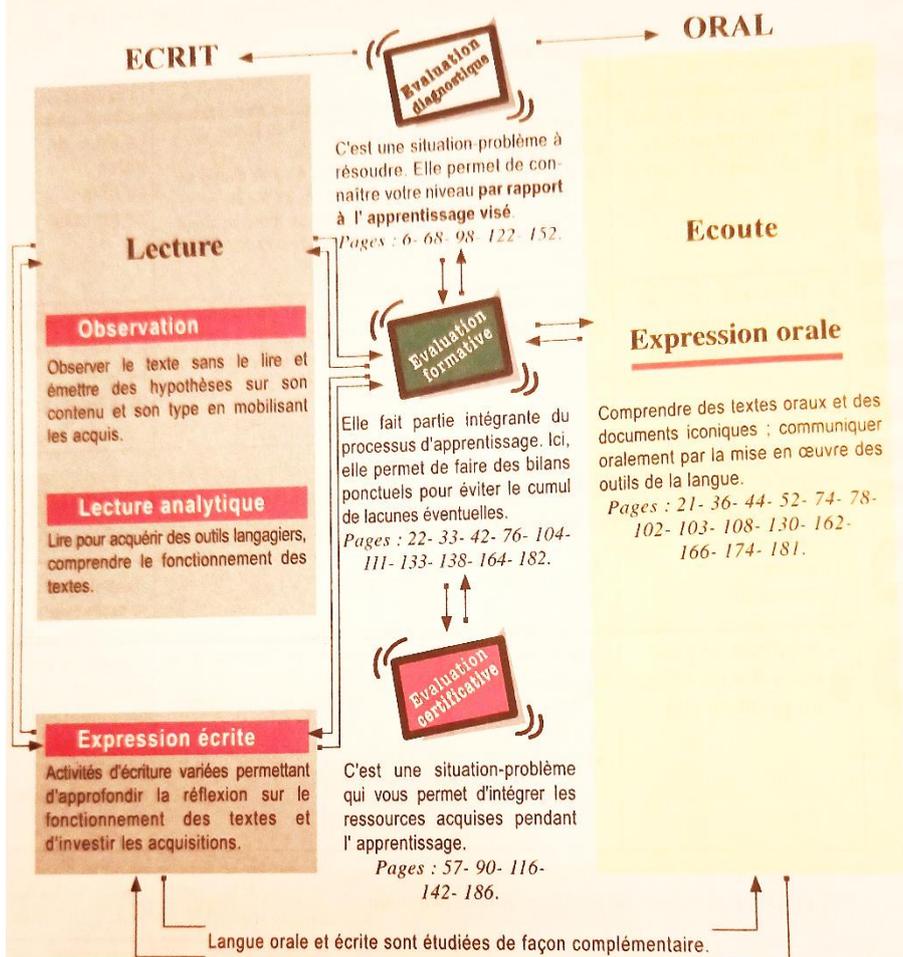
Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
3 - Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif (p. 97 à 120). <i>Les loisirs</i>	Séq 1 : Organiser son argumentation (p. 97 à 108). Séq 2 : S'impliquer dans son discours (p. 109 à 117).	Les plans du discours argumentatif. Le résumé. La lettre administrative.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
4 - Relater un événement en relation avec son vécu	Le fait divers (p. 121 à 150). <i>La sécurité, les transports.</i>	Séq 1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événements (p. 134 à 143).	Le résumé.
5 - Relater un événement fictif.	La nouvelle (p. 151 à 192). <i>L'homme et la mer.</i>	Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). Séq 2 : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires" (p. 171 à 188).	La fiche de lecture. L'essai.

Pour vous orienter dans le manuel



Vos projets : feuilles de route.	Pages : 28- 39- 51- 81.	Page : 105.	Pages : 165- 177.
Fiches méthodologiques.	Pages : 54- 84- 115- 185.		Exercices Pages : 60-66, 92-96, 118-120, 144-150, 189-192.
Recherche documentaire Pages : 9- 17- 20- 27- 72- 156.			Auto-évaluations Pages : 59- 91- 117- 143- 188.

*****Répartition annuelle 2017/2018*****

Progressions	Séquences	Compréhension de l'oral	Production orale	Compréhension de l'écrit	Production écrite
Projet I : Exposer pour donner des informations sur divers sujets (Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d' une journée nationale , mondiale ou internationale)					
Objet d'étude 1 : les textes de vulgarisation de l'information scientifique					
Evaluation diagnostique					
Septembre /octobre	Lire et comprendre des textes explicatifs pour dégager leurs plans et les résumer	-Etude du système énonciatif pour saisir la dimension objective du discours. -Repérage d'énoncés explicatifs dans un discours oral	-Présenter un exposé oral en situation de monologue -Annoncer le thème de son exposé et son intension. -utiliser la syntaxe de l'oral	-étudier la situation de communication . Repérage d'énoncés explicatifs dans un texte. -Analyser les informations pour dégager l'essentiel de l'accessoire. (les procédés explicatifs)	Résumer un texte
Octobre/ novembre	Produire un texte explicatif pour l'intégrer dans son travail	Prise de note	Présenter un exposé oral	Lire et dégager le plan du texte. -lire pour l' information essentielle. -- les procédé d'objectivation.	Produire un texte explicatif
Objet d'étude 2 : l'interview					
Evaluation diagnostique					
Novembre/ décembre	Lire et comprendre des interviews pour apprendre à questionner de façon pertinente	Ecouter et comprendre un message oral. Identifier le thème de la conversation	Produire un message oral	Identifier la situation d'énonciation. -repérer le thème de la conversation -la structure de l'interview - l' impératif -la phrase interrogative: les mots interrogatifs	Elaborer un questionnaire
Projet II : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibilité à un problème et lui proposer des solutions					
Objet d'étude : le discours argumentatif					
Evaluation diagnostique					
Janvier/février	Produire un texte pour défendre une thèse . Produire un texte pour agir sur le récepteur et le pousser à agir . Produire un texte injonctif	Ecouter et comprendre un message oral. Identifier le thème et le type du texte.	Produire une argumentation en situation de débat. Produire un discours qui réfute une thèse	-lire un texte argumentatif et étudier son système énonciatif - identifier la visée -les indices d'opinion -les articulateurs logiques -la cause et la conséquence	Produire un texte argumentatif

Février	Produire un discours argumentatif pour l'intégrer dans une lettre ouverte	Document sonore	produire un message oral	-dégager la structure d'une lettre ouverte - les modalisateurs -Les articulateurs introduisant une réfutation- -les subordonnées concessives. -Les adverbes.	Rédiger une lettre ouverte
---------	---	-----------------	--------------------------	--	----------------------------

Projet III :Produire une courte biographie romancée

Objet d'étude : le fait divers

Evaluation diagnostique					
Mars/avril	Produire un fait divers pour raconter le vécu quotidien des personnes	Ecouter un document audio-vidéo et identifier sa visée informative	Raconter oralement un fait réel Raconter des faits divers lus ou entendus	-lire des faits divers et identifier leurs visées communicatives -organisation de type chronologique. -Emploi du conditionnel -la nominalisation -le passé composé -le plus que parfait -le conditionnel -le style direct et le style indirecte	Ecrire un fait divers

Projet IV : relater un événement fictif pour présenter un moment de la vie d'une ou des personnes

Objet d'étude : la nouvelle

Evaluation diagnostique					
Avril/ mai	Produire une nouvelle sur la thématique des nouvelles techniques (ou autre) pour parler de la rédaction des écarts entre les personnes	Ecouter et comprendre une nouvelle Repérer la structure du texte	Raconter des événement fictif	-étude des éléments narratologiques. Dégager la structure du texte. Les temps du récit. -les articulateurs chronologiques.	Rédiger un court récit

P.R.M

Directeur

Inspecteur

Annexes 4. Rubrique : Textes supports

Annexe 4.1 : 1er texte support destiné au G.E et au G.T

Texte : le joueur de flûte de Hamelin

1

Le joueur de flûte de Hamelin

Il était une fois, une ville de Prusse envahie par les rats. Tout est dévoré, la famine menace. Voilà qu'un certain vendredi, se présente devant le maire de la ville, un grand homme, sec, avec un chapeau pointu... Il offrit, moyennant cent pièces d'or, de délivrer à la ville du fléau qui la désolait. Le maire et les bourgeois acceptèrent.

Aussitôt l'étranger tira de son sac une flûte de bronze, et s'étant planté sur la place du marché il commença à jouer un air étrange et voilà qu'en entendant cet air, de tous les greniers, de tous les trous des murs ...rats et souris, par centaines, accourent à lui. L'étranger, toujours flûtant, s'achemina vers la rivière et là, ayant retiré ses chaussures, il entra dans l'eau suivi de tous les rats de Hamelin qui furent noyés. Il n'en restait plus qu'un seul dans la ville...

M. F. Gillard, - ed. Librairie Larousse
Le joueur de flûte de Hamelin et étranges aventures de trois lutins.

2

Le jeune conteur

Dans toute l'Afrique, Toa le marchand n'aurait pu trouver un garçon capable de charger et de décharger les dromadaires plus vite que lui. Ni de présenter plus joliment les marchandises devant les tentes des bédouins, ni de mieux comprendre les bédouins, ni surtout de raconter de plus belles histoires, le soir, autour des feux, quand le Sahara devient aussi froid qu'un désert de glace, et qu'on se sent encore plus seul [...]. Cela attirait les clients dans le campement des nomades et Toa était content.

Alors le garçon racontait pour eux les histoires qui naissaient dans sa tête, là-haut sur la bosse de son dromadaire. Toutes ses histoires parlaient de l'Afrique jaune, le Sahara, l'Afrique du sable, du soleil, de la solitude, des scorpions, du silence. Et quand les caravanes repartaient sous le ciel brûlant, ceux qui avaient entendu les histoires du jeune garçon voyaient une autre Afrique du haut de leurs dromadaires : le sable y était plus doux, le soleil une fontaine, ils n'étaient plus seuls, la voix du petit garçon les accompagnait partout dans le désert.

Ce fut au cours d'une de ces nuits qu'un vieux chef touareg (il avait au moins cent cinquante ans) proposa un étrange marché à Toa...

D'après D. Pennac, *L'oeil du loup* - ed. Presse Pocket, 1994.

Annexe 4.2: 2^{ème} support (destiné aux apprenants du G.E)

Texte: Le vieux grand-père et le petit-fils

Il était une fois un pauvre homme bien vieux, qui avait les yeux troubles, l'oreille dure et les genoux tremblants. Quand il était à table, il pouvait à peine tenir sa cuillère ; il répandait de la soupe sur la nappe, et quelquefois même en laissait échapper de sa bouche. Son fils et sa bru en avaient pris un grand dégoût, et à la fin ils le reléguèrent dans un coin derrière le poêle, où ils lui donnaient à manger une chétive pitance dans une vieille écuelle de terre. Le vieillard avait souvent les larmes aux yeux et regardait tristement du côté de la table.

Un jour, l'écuelle, que tenaient mal ses mains tremblantes, tomba à terre et se brisa. La jeune femme le gronda : il n'osa rien répondre et baissa la tête en soupirant. On lui acheta pour deux liards une écuelle de bois dans laquelle désormais on lui donnait à manger.

Quelques jours après, son fils et sa belle-fille virent leur enfant, qui avait quatre ans, occupé à assembler par terre de petites planchettes. « Que fais-tu là ? lui demanda son père.

C'est un auget, répondit-il, pour donner à manger à papa et à maman quand ils seront vieux. »

Le mari et la femme se regardèrent un instant sans rien dire, puis ils se mirent à pleurer, reprirent le vieux grand-père à table, et désormais le firent toujours manger avec eux, sans plus jamais le rudoyer.

Conte des frères Grimm (édition Flammarion)

Texte: la petite fille aux allumettes

Il faisait vraiment très, très froid ce jour-là, un 31 décembre; il neigeait depuis le matin et maintenant il faisait déjà sombre; le soir approchait, le soir du dernier jour de l'année.

Au milieu de ce froid glacial, une pauvre petite fille aux cheveux dorés marchait pieds nus dans la rue. Lorsqu'elle était sortie de chez elle ce matin, elle avait pourtant de vieilles chaussures, mais des chaussures beaucoup trop grandes pour ses si petits pieds. Aussi les perdit-elle lorsqu'elle courut pour traverser devant une file de voitures ; les voitures passées, elle voulut les reprendre, mais un méchant gamin s'enfuyait en emportant l'une d'elles en riant, et l'autre avait été entièrement écrasée par le flot des voitures.

Dans son vieux tablier, elle portait des allumettes : elle en tenait une boîte à la main pour essayer de la vendre. Mais, personne n'avait le temps de s'arrêter et de considérer l'air suppliant de la petite fille.

Soudain, l'enfant aperçut une encoignure entre deux maisons. Elle s'y assit, fatiguée de sa longue journée, et s'y blottit, tirant à elle ses petits pieds : mais elle grelotte et frissonne encore plus qu'avant et cependant elle n'ose pas rentrer chez elle car son père la battrait.

La petite fille a si froid qu'elle décide d'allumer une allumette pour se réchauffer. Elle allume une et voit un poêle à bois qui la réchauffe. Puis elle en craque une autre et observe une table de fête remplie de bonne nourriture et garnie avec de l'oie rôtie. Ensuite, une troisième allumette et aperçoit un splendide arbre de Noël. Puis une quatrième et voit apparaître sa grand-mère disparue, jusqu'à avoir craqué toutes les allumettes restantes pour que l'instant dure longtemps avec sa mamie décédée.

Le lendemain matin, les passants trouvèrent sur le sol le corps de la petite fille aux allumettes ; ses joues étaient rouges, elle semblait sourire : elle était morte de froid, pendant la nuit qui avait apporté à tant d'autres des joies et des plaisirs.

Auteur : Hans Christian Andersen (texte adapté)

Annexe 4.4 (Texte utilisé en appui pour l'ancrage théorique)

Texte support : Le voyage en Grèce

En 1961, l'auteur visite la Grèce dans le cadre professionnel. Il fait partie d'une équipe pour une mission dans ce pays pour voir comment, il est entrain de relever son niveau de vie.

La Grèce nous apparut sous un ciel clair, comme nous l'avions imaginée : des montagnes grises couvertes de maquis, des rochers nus, des falaises, des îles, des côtes profondément échanquées et cette mer bleue qui pénètre partout. L'avion volait bas et le bleu de la mer montait vers nous, splendide et pur.

Sans cette mer, on aurait pu se croire au-dessous des Hauts Plateaux, car les maisons ont la blancheur des villes sans fumée et les montagnes dénudées qui dominent la plaine ressemblent aux contreforts désolés qui barrent certains horizons du Sud algérien. Mais une fois au cœur d'Athènes, la pénible impression qui produisit sur nous ce contraste de couleurs se dissipa un peu et nous ne tardâmes pas à retrouver notre chère Grèce : celle de nos livres d'histoire ancienne dont les photos nous revenaient une à une en mémoire et que nous voulions d'abord saluer. Voici, dominant l'immense agglomération des maisons blanches, l'Acropole et le Parthénon illuminés, somptueux sous le soleil couchant.

Pour ma part, j'avais un objectif très précis : il me fallait, ici, retrouver ma Kabylie natale, ses villages accrochés aux sommets, ses rudes montagnards, ses ânes intrépides, ses chèvres capricieuses, ses oliviers et ses figuiers

A vrai dire, j'ai retrouvé un peu tout cela, simplement parce que nous sommes riverains d'une même mer, tributaires d'un même climat et fixés sur la même rocaille.

D'après Mouloud Feraoun, Le voyage en Grèce.

Annexe 5. Rubrique: Questionnaires des scénarios

Annexe 5.1

Séance : compréhension de l'écrit (1^{ère} séance supplémentaire / 2^{ème} support)

Public ciblé : les apprenants du G.E

Objectifs:

- Lire le texte pour le comprendre et le résumer en ses différents moments.
- Vérifier et consolider les apprentissages

Questions : lisez le texte puis répondez aux questions suivantes

1- Quel est le type de texte ? Quel est son genre ?

2- Qui sont les personnages ?

3- Où se déroule l'histoire ?

4- Répondez par « vrai » ou « faux »

a- Le vieil homme était heureux.

b- Le vieil homme était mal traité par sa belle-fille.

c- Le petit fils donne une leçon à ses parents.

5- Pourquoi le grand père répandit-il de la soupe ?

6- Qu'est-il arrivé à son écuelle ?

7- Par quoi le remplaça-t-on ?

8- A la suite de quel fait les parents changèrent-ils d'attitude ?

Relevez la phrase qui le montre.

9- Trouvez dans le texte des synonymes pour les mots suivants : bru, auget, rudoyer

10- Connaissez-vous des personnes âgées qui sont mal traitées par leurs enfants ?

11- A quels temps sont employés les verbes ? Relevez-en des exemples.

12- Relevez les indicateurs temporels qui organisent le récit.

13- Soulignez les adjectifs qualificatifs dans la phrase suivante :

« Il était une fois un pauvre homme bien vieux, qui avait les yeux troubles, l'oreille dure et les genoux tremblants. »

14- Dans votre entourage, connaissez-vous des personnes âgées qui sont mal traitées par leurs enfants ?

15- Qu'avez-vous appris de cette histoire ?

Activité de lexique

Objectifs : Expliquer des mots difficiles pour faciliter l'accès au texte. Enrichir le Vocabulaire

Mots à expliquer (usage du dictionnaire) :

Bru, Ecuelle, dégoût, trembler, reléguer, trouble, chétive, pitance, gronder, rudoyer

Bru : Ecuelle : Dégoût :

Trembler : Reléguer : Trouble :

Chétive : Pitance : Gronder :

Annexe 5.2

Séance : Compréhension de l'écrit (2^{ème} séance)

Support N°2 : Le vieux grand-père et le petit fils

Objectif : Entraînement à l'écriture.

Activité : Ecriture

a- Réécrivez la phrase en remplaçant le grand-père par la grand-mère.

« Il était une fois, un pauvre grand-père bien vieux, qui avait les yeux troubles, l'oreille dure et les genoux tremblants. Quand il était à table, il pouvait à peine tenir sa cuillère ; il répandait de la soupe sur la nappe, et quelquefois même en laissait échapper de sa bouche. »

b- En deux lignes, expliquez comment nous devons nous comporter envers nos parents ?
(Les aides : être poli avec eux, les remercier, se montrer reconnaissants, les aider dans les tâches quotidiennes)

Annexe 5.3

Séance : Compréhension de l'écrit (3^{ème} support) / 1^{ère} séance

Texte: La petite fille aux allumettes

Public ciblé : les apprenants du G.E

Objectifs : Lire le texte et le comprendre pour :

- Rendre compte de l'organisation du texte
- Identifier les personnages, le cadre spatio-temporel, les organisateurs textuels ;
- Dégager son schéma narratif ;
- Guider l'apprenant dans sa découverte du sens du texte proposé ;
- Réactiver, développer, installer chez l'élève des compétences de lecture.

- I- Observation Titre :
- Auteur :
- Source :
- Nombre de § :
- Hypothèses de sens (02)

Grille d'analyse

I-Lecture analytique Situation initiale (de :à....)	Question : Lisez le texte puis répondez aux questions Type de texte : Genre du texte : Thèmes abordés : <u>Situation initiale</u> Qui ? Où ? Quand ? Fait quoi ? C'est quelle saison ? A quel moment a lieu la fête ?	
Déroulement des événements (de :à.....)	Élément déclencheur : Début des événements : Les principaux événements 1 ^{er} événement : 2 ^{ème} événement : 3 ^{ème} événement : 4 ^{ème} événement :	
Situation finale De :de.....à.....	Situation finale :	
Caractéristiques du personnage	Traits physiques (02)..... Nature grammaticale :	Traits moraux (02)
Outils linguistiques	Temps des verbes Temps dominant :	
Quel sentiment as-tu éprouvé en lisant cette histoire ?	

Pourquoi l'auteur a-t-il écrit cette histoire ?
Quelle autre fin pourrais-tu imaginer ?
II- Activité d'écriture	<p>Question : A partir du texte, complétez le passage lacunaire suivant pour donner sens au résumé.</p> <p>C'est, une maltraitée par son père marche dans la pour vendre aux passants. Mais depuis le matin jusqu'au soir, elle n'a rien vendu.</p> <p>Fatiguée, elle prend refuge dans un coin et commence l'une après l'autre pour et imaginer la chaleur familiale surtoutdécédée., à cause du, la petite fille est retrouvée dans la rue.</p>

Annexe 5.4

Séance : Compréhension de l'écrit (3^{ème} support, 2^{ème} séance)

Objectifs : lire le texte pour le comprendre en le transposant selon le vécu des apprenants

Public ciblé : les apprenants du G.E

Activité de compréhension : Complète la grille ci-après en te référant au texte et à ton vécu

Dans le texte	Dans mon environnement
Le personnage principal : Fille ou garçon ? Age ? Va-elle à l'école ?	Ce personnage me rappelle :..... ? Age ? Où ? Va-t-il (elle) à l'école ? Traits physiques (02) ? Traits moraux (02) ?
Activité du personnage	Autre (s) activité (s) en dehors de l'école ? Exemples de produits vendus :
Dans la tradition (culture) européenne	Dans ma culture
De quelle fête parle l'auteur ? A quel moment de la journée ? Citez un symbole de ce rituel. L'arbre de Noël	Comment vous célébrez cette fête ? Quels sont les jeux les plus préférés par les jeunes enfants et par vous-mêmes pour commémorer chaque année, la fête du Mawlid Ennabaoui ? Qu'est-ce que vous utilisez pour les allumer ?
Autour du rituel culinaire Repas traditionnel (retour au texte) ?	Autour du rituel culinaire Repas traditionnel (s) que vous préparez chez vous ?

Annexe 6
Rubrique: Grilles des résultats obtenus de l'activité d'écriture

Annexe 6.1 Activité d'écriture premier support

Tableaux incluant les reproductions des résultats de l'activité d'écriture proposée au pour le 1^{er} support accompagnées de la correction et l'amélioration des propositions.

Atelier / G.E.	Enoncé contenant des erreurs	Enoncé corrigé
Atelier N°1	« le maire et les bourgeois récompenseront le joueur de flute <u>et</u> partir hereux de l'argent. »	Le maire et les bourgeois récompenseront le joueur de flute et partira heureux avec l'argent.
Atelier N°2	« le joueur de flûte sur la place du marché attendre le maire ne veni pas. »	Sur la place du marché, le joueur de flûte attend le maire, mais il ne vient pas.
Atelier N°3	« oui le maire et les bourgeois donner 100 pièces d'or à le joueur de flûte. »	Le maire et les bourgeois donnent 100 pièces d'or au joueur de flûte.
Atelier N°4	Sans réponse	.

Atelier / G.T.	Enoncé contenant des erreurs	Enoncé corrigé
Atelier A	« finalement le maire et les bourgeois récompenser le joueur de flute. »	Finally le maire et les bourgeois récompenseront le joueur de flute.
Atelier B	« le maire et les bourgeois récompenseront pas le joueur de flute et dire bocaup 100 pieces de l'or. »	Le maire et les bourgeois ne récompenseront pas le joueur de flûte et avancent que 100 pièces d'or est une somme très élevée.
Atelier C	« le maire et les bourgeois »	Le maire et les bourgeois...
Atelier D	« Non le maire et les bourgeois récompenseront pas le joueur de flute. Ils méchants. »	Non, le maire et les bourgeois ne récompenseront pas le joueur de flute. Ils sont méchants.

**Annexe 6.2 : 3^{ème} Activité d'écriture de la séance de l'entraînement à l'écrit
Sauf (G.E.)**

Consigne d'écriture :

Contrairement à ce que le méchant enfant avait fait avec les chaussures de la petite vendeuse des allumettes, imaginez en une ou deux phrases, une autre fin à cette histoire à travers un acte de générosité de ta part à l'égard de cette orpheline.

Tableau incluant reproduction des résultats de l'activité, la correction et l'amélioration des propositions.

G.E / Atelier	Autres Fins proposées (contenant des erreurs)	Correction et amélioration
N°1	« <i>J'ai aller avec mon père au magasin des adidas et acheter nouveau basket à cette la petite vendeuse des allumettes</i> ».	Je suis allé avec mon père au magasin pour acheter des chaussures à la petite vendeuse des allumettes.
N°2	« <i>Papa acheter tous les allumettes et la petite vendeuse des allumettes aller à la maison</i> ».	Papa a acheté toutes les allumettes puis la petite vendeuse est rentrée à la maison.
N°3	« <i>D'abord, Je dire a maman pour acheter les vêtements à la petite fille et les chaussures. Ensuite, elle partir à la maison</i> ».	D'abord, J'ai demandé à maman d'acheter des vêtements et des chaussures à la petite fille. Ensuite, elle est partie à la maison.
N°4	« <i>Quand j'ai vu la scène, j'ai allé à la maison pour donner des chaussures et des vêtements car il fait froid. Elle été à la même place, ensuite J'ai donner mes gâteaux à cette la pauvre fille</i> ».	Quand j'ai vu la scène, je suis allé à la maison pour lui ramener des chaussures et des vêtements car il fait froid. Elle était au même endroit, ensuite j'ai donné mes gâteaux à cette pauvre fille.

Annexe 7 : Rubrique des productions écrites

Annexe 7.1

Sélection de 04 productions représentatives de l'activité du 1^{er} jet d'écriture pour chaque atelier du (G.E)

Atelier (G.E)	Productions obtenues du 1 ^{er} jet
01	« Une jeune maman de 3 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
02	« Une jeune maman 3 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
03	« Il était une fois Une jeune maman avec 3 orphelins Dans un village. Travaille péniblement comme domestique. en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
04	« Il était une fois Une jeune maman et 3 orphelins sa maison dans un village. La personne Travaille péniblement comme domestique. En revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»

Annexe 7.2

Sélection de 04 productions représentatives de l'activité du 1^{er} jet d'écriture pour chaque atelier du (G.T)

Atelier (G.T)	Productions obtenues du 1 ^{er} jet
A	« Une jeune maman a 3 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
B	« Une jeune maman 3 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
C	« Une jeune maman de 03 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»
D	« Une jeune maman de 03 orphelins Dans un village Autrefois, Il était une fois Travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»

Annexe 7.3.

Sélection de 04 productions représentatives de l'activité du 2ème jet d'écriture pour chaque atelier du (G.E)

Atelier	Productions sélectionnées du Groupe expérimental (G.E)
Atelier 1	<p>« Il était une fois une jeune maman vivrait dans un village avec les trois petits orphelins. Le matin, la maman travailler comme une femme de ménage chez une famille riche. la nuit, elle travailler dans la maison et de les enfants.</p> <p>Un jour, revenant de son travail, elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « s'il vous plait avez-vous quelque chose à m'offrir ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici»</p> <p>Mais, dans le sache il ya le pain, la maman accepter le donner la seule pain. le vieil homme dit merci et donner la maman la portmoni magique, et dit les mots magique l'argent beaucoup.</p> <p>La maman va à le marcher pour voir c'est vrai et devant la grande porte à le marcher elle répèter la phrase de le vieux homme. La surpise et vrai le portmoni a beaucoup d'argent. elle achte beaucoup est va tres heureuse a la maison</p> <p>Depuis ce jour, cette femme est riche et reste à la maison. »</p>
Atelier 2	<p>« Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants.</p> <p>Un beau jour, de retour de son travail, elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « s'il vous plait avez-vous quelque chose à m'offrir ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici ».</p> <p>Aujourd'hui , la famille riche na pas donner l'argent à la maman pour le manger pour ses trois enfants, elle a accepta de la seule pain et donner à le vieil homme</p> <p>.</p> <p>Le vieil homme dit merci madame, moi aussi te donner un cadeau un portemoni qui donne beaucoup d'argent, mais il faut dire dès portemoni, je veus acheter et immédiatement.</p> <p>vite elle retourne vers le marché pour voir le cadeau travailler et dit la phrase de le vieux le portmoni plein d'argent. Et elle acheter tous ensuite parti a la maison.</p> <p>Depuis ce jour, la femme est riche ne travailler pas. »</p>
Atelier 3	<p>« On racontait qu'une fois une maman pauvre qui vivait dans un village avec ses trois petits enfants orphelins. Le matin, elle va travaille comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants.</p> <p>Un après-midi , en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « s'il vous plait avez-vous quelque chose à m'offrir ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.</p>

	<p>Mais, aujourd'hui c'est le mercredi et la paie le jeudi et dans le panier il y a le pain de les trois enfants, elle accepte donner à le vieil homme le pain.</p> <p>Le vieil homme dit merci et dit ce portefeuille important va ta famille de l'argent. Il faut dire je veux l'argent pour acheter. La maman répète et vite elle a beaucoup d'argent et aller au marché. Mais elle ne raconte pas à les enfants pour le conseil de vieil homme.</p> <p>À partir de ce jour, cette femme n'est pas femme de ménage car elle est riche et s'occupe de les enfants. »</p>
Atelier 4	<p>« Il y avait une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme travaille péniblement comme domestique chez une famille riche, et le soir, elle travaille dans sa maison.</p> <p>Un jour, de retour de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « s'il vous plaît avez-vous quelque chose à m'offrir ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici ».</p> <p>Malheureusement, la maman n'a pas d'argent aujourd'hui pour aller au marché, La pauvre femme dit à le vieil homme j'ai un seul pain de mes enfants, mais je donne un morceau car je n'ai pas l'argent pour acheter.</p> <p>Le vieil homme content dit merci à la maman et dit ensuite tiens madame un cadeau important et secret pour ton geste. avec ce porte-monnaie tu peux avoir beaucoup d'argent mais tu dois dire la phrase magique donner moi l'argent pour acheter.</p> <p>La maman retourne au marché et dit les mots qui sont vrais. Donc elle est heureuse et va à la maison et donne à les enfants manger.</p> <p>Depuis ce jour là, la femme est riche ne travaille pas elle s'occupe de les enfants. »</p>

Annexe 7.4.

Sélection de 04 productions représentatives de l'activité du 2ème jet d'écriture pour chaque atelier du (G. T)

Atelier	Productions sélectionnées du Groupe témoin (G.T)
Atelier A	<p>« Il y avait une fois une jeune maman qui habiter dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle fais le travail comme une femme de ménage dans la famille riche, et le soir, elle travailler dans sa maison avec les enfants.</p> <p>Un jour, en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « s'il vous plait, avez-vous quelque chose à m'offrir ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici ».</p> <p>La pauvre femme dit à le vieil homme oui j'ai le pain de les enfants. alors il dit merci à la femme, et récompense la avec un portemonnaie qui peut donner beaucoup d'argent et les mots magiques.</p> <p>Depuis, elle est heureuse et va à la maison et donne à les enfants manger »</p>
Atelier B	<p>« Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants.</p> <p>Un beau jour, de retour de son travail, elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»</p> <p>La maman accepter donner le pain à le vieil homme et le vieil homme donner un portemoni qui donner l'argent. Alors elle achete et la maman est riche. »</p>
Atelier C	<p>« Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants.</p> <p>Un beau jour, de retour de son travail, elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»</p>
Atelier D	<p>« Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants.</p> <p>Un beau jour, de retour de son travail, elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»</p>

Annexe 7.5.

Modèle de Production améliorée collectivement pendant la séance du compte rendu de la production écrite (GE et GT)

« Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants.

Un beau jour, de retour de son travail, elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici. »

Mais, n'ayant pu rien acheter pour ses trois enfants, ce jour-là, elle accepta de lui donner la seule baguette de pain qu'elle avait dans le panier.

Le vieil homme la remercia et lui dit : « tu étais généreuse avec moi, en conséquence je te donne ce porte-monnaie, dès que tu l'utiliseras ses billets se multiplieront. » Il suffit de lui dire « porte-monnaie, je veux faire des achats » et immédiatement, ta demande est réalisée.

Très vite elle rebrousse chemin vers le marché pour confirmer si le cadeau fonctionne. Et avant d'entrer au marché elle répétait les mots magiques que le vieux lui a conseillée. Evidemment, à son bonheur, le porte-monnaie se vide et se remplit vite.

Alors elle achète tout ce dont elle a envie et rentre chez-elle très heureux en gardant le secret.

Depuis ce jour, cette femme est devenue riche et a arrêté de travailler comme domestique pour s'occuper de mieux en mieux de ces trois enfants. »

Annexe 7.6. Production issue du prolongement à l'écrit

Le vendeur de « dioul » et la petite fille aux allumettes

« Il y a quatre ans que le petit Omar un garçon orphelin, aujourd'hui 13ans. il vite responsable de la famille et de l'école. Omar ne vivre pas le même comme les enfants de son âge, car il trvaille vender pour aider sa famille. dans son quartier où il vit le petite garçon a une petite table pour vendre.

Par exemple, il fait toutes les exercices et la nuit il fait la pâte de dioul sa mère prépare à 5heure. Parceque chaque matins, il passe d'abord au marcher et distribuer les premiers paquets de diouls avec le pain maison, ensuite il va à l'école.

chaque jours après l'école, le petite vendeur de diouls pour installer sa petite table et vendre le reste des paquets.

Mais, aujourd'hui, un mouvement pas normal, les personnes préparent pour la fate spéciale le mouloud, le jeune Omar ne rate pas, il vend la rechta à la place de diouls

Soudain, la petite vendeuse vient au maché comme le jour de la nouvelle année. Elle a le même sac à dos et. c'est un sac plein des allumettes, elle ne connaît pas les personne, dans le quartier et ne pas vendu parce que les personnes achètent les gâteaux à la nouvelle année et pas des allumettes.

Aujourd'hui, son père est heurax car c'est le jour de chance pour vendre les paquets surtout pour les enfants. Les méchants enfants dérangent la petite fille alors le petit Omar va aider la pauvre fille car il est aussi pauvre. Il a également donné à la fille une place à son coté pour la protéger et laider à vendre. Vers la fin de journée, les deux enfants sont partis heurax car il vendaient les produits et vont jouer comme tous les autres enfants.

Depuis ce jour là, le petit Omar et la petite vendeuse sont amis. »

Le vendeur de « dioul » et la petite fille aux allumettes

« Il y a quatre ans que le petit Omar, un garçon orphelin de père devient à l'âge de 13ans responsable de sa famille et de ses études.

Le petit Omar ne partage pas le même quotidien que les enfants de son âge, en effet sa situation d'orphelin de père, l'a poussé à consacrer une grande partie de sa vie au service de sa mère et de ses frères et sœurs.

Le soir avant d'aller dormir, il achève toutes ses tâches en commençant par ses exercices scolaires pour passer après au pétrissage de la pâte de dioul que sa mère prépare à l'aube.

Tous les matins, sur son chemin de l'école, le brave garçon à la mentalité mure comme les adultes distribue les premiers paquets de diouls et les galettes fait maison aux marchands environnants.

C'est dans ce quartier populaire que le jeune vendeur vient chaque jours après l'école pour installer sa petite table et vendre ce que sa maman prépare.

Aujourd'hui, un mouvement différent du quotidien, les gens se préparent pour le festin du Mouloud, le jeune Omar est toujours au rendez-vous pour satisfaire ses clients, cette fois-ci pour leur vendre de la rechta à la place des diouls pour une fête spéciale en famille.

Soudain, la petite marchande réapparaît, on l'avait vu ici avec le même sac à dos la veille du jour de l'an. C'est un sac plein d'allumettes, mais comme elle ne connaît personne, elle est restée debout sans rien vendre parce que les gens achètent plutôt des gâteaux et non des allumettes.

Aujourd'hui, c'est son jour de chance car elle pourra vendre tous ses paquets et rentrer heureuse avec une bonne somme à la maison et faire plaisir à son père.

Le jeune Omar qui a goûté au sens de la misère, était pris par ses client, mais en la voyant dérangée par de méchants enfants du quartier, est allé à son secours en lui proposant de prendre place à son côté pour l'aider dans sa vente.

En fin de journée, les deux enfants sont rentrés joyeux chez eux car ils avaient de la chance de vendre tous leurs produits. Ils pourront s'amuser comme tous les autres enfants.

Depuis ce jour-là, les deux petits vendeurs sont amis. »

Annexe 8: Grille d'analyse proposée par le groupe EVA, (1991)

Type de plan	Critère à évaluer
Le plan pragmatique	-Le type de texte correspond-il à la consigne ?
Le plan textuel (cohérence)	-la structure du texte est-elle respectée ? -la mise en page. -la ponctuation. -la cohérence du système des temps
La cohérence énonciative	-pertinence des choix énonciatifs -permanence du régime énonciatif choisi -présence des marques de la subjectivité de l'auteur.
La cohérence sémantique	-cohérence du « genre » -cohérence logique (absence de contradiction de phrase en phrase).
Le plan morphosyntaxique	-les valeurs d'emploi des temps sont-elles maîtrisées ? -l'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est-il correcte ?
Le plan orthographique	-lexical -grammatical (accord des noms, adjectif au sein du groupe nominale). -la phonétique (mauvaise maîtrise des relations phonèmes-graphèmes).

II. Production écrite

Il rentre chez lui très heureux et content. Il échangea ses deux moutons contre deux moutons contre cinq chèvres. Il échangea sa vache contre deux moutons. Le paysan se rendit au marché. D'abord, échangea son cheval contre un vade. Un paysan et sa femme décidèrent de vendre ou d'échanger leur cheval qui devenait vieux.

On racontait que un paysan et sa femme qui décidèrent de vendre ou d'échanger leur cheval qui devenait vieux. Un certain jour le paysan se rendit au marché; d'abord, il échangea son cheval contre une vache. Ensuite il échangea sa vache contre deux moutons puis... il échangea ses deux moutons contre cinq chèvres. Enfin, il retourna chez lui très heureux et content.

Atelier 1

1

Atelier 2

Le paysan se rendit au marché, d'abord, il échangea son cheval contre une vache. Un paysan et sa femme décidèrent de vendre ou de d'échanger leur cheval qui devenait vieux. Il échangea ses deux moutons contre cinq chèvres. Il retourna chez lui très heureux et content. Il échangea sa vache contre deux moutons.

atelier 3

Un paysan et sa femme décidèrent de vendre ou d'échanger leur cheval qui devenait vieux. Le paysan se rendit au marché, d'abord, il échangea son cheval contre une vache. Il échangea ses deux montons contre cinq chèvres. Il retourna chez lui très heureux et content. Il échangea sa vache contre deux montons.

Atelier 4

Un paysan et sa femme décidèrent de vendre ou d'échanger leur cheval qui devenait vieux. Le paysan se rendit au marché, d'abord, il échangea son cheval contre une vache. Il échangea sa vache contre deux montons. Il échangea ses deux montons contre cinq chèvres. Il retourna chez lui très heureux et content.

Atelier A

~~Le paysan se rendit au marché, d'abord~~
Il retourna chez lui très heureux et content.

Il échangea sa vache contre deux moutons
& le paysan se rendit au marché, d'abord
il échangea son cheval contre une vache
il échangea ses deux moutons contre cinq
chèvres.

un paysan et sa femme décidèrent de vendre
ou d'échanger leur cheval qui devenait
vieux.

Atelier B

P réduction

Le paysan se rendit au marché
d'abord, ... vache.

Il retourna chez lui très heureux
et content.

D'abord il échangea ses deux moutons contre
cinq chèvres.

ensuite il échangea sa vache contre deux
moutons.

un paysan et sa femme décidèrent
de vendre ou d'échanger leur cheval
qui devenait vieux.

c

Le paysan se rendit au marché, d'abord, il échangea son cheval contre une vache, un paysan et sa femme décidèrent de vendre ou d'échanger leur cheval qui devenait vieux, il retourna chez lui très heureux et content il échangea sa vache contre deux moutons, il échangea ses deux moutons contre

1. Le paysan se rendit au marché, d'abord, il échangea son cheval contre une vache.
2. Il échangea ses deux moutons contre cinq chèvres.
3. Il échangea sa vache contre deux moutons.
4. Il retourna chez lui heureux et content.
5. Un paysan et sa femme décidèrent de vendre ou d'échanger leur cheval qui devenait vieux.

4/

Les énoncés ci-dessous sont dans le désordre, retrouvez leur ordre chronologique en utilisant des indicateurs.

Il y avait une fois un paysan et sa femme qui décidèrent de vendre ou d'échanger leur cheval qui devenait vieux.

un matin, le paysan se rendit se rendit au marché d'abord, il échangea son cheval contre une vache. Ensuite, il échangea sa vache contre deux moutons. Puis, il échangea ses deux moutons contre cinq chevaux, finalement il retourna chez lui très heureux et content.

Question de synthèse (Texte support n° 3)

Quelle autre fin pourrais-tu imaginer à cette histoire ?

Atelier 1: un grand homme a cheter tous les boites et la petite fille va à la maison

Atelier 2: Une aime venir pour ander la petite vendeuse.

Atelier 3: le son la maman et le frere est venir appeler la petite fille

Atelier 4: la petite fille cacher dans la voiture can la foed.

Séance: évaluation diagnostique 1^{er} jet

une jeune maman de 3 orphelins dans un village autrefois, Il était une fois travaille péniblement comme domestique... en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda: «avez-vous quelque chose à me donner? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»

Séance: production écrite (2^{ème} jet)

Atelier 4:

Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec les trois petites orphelins. Le matin, la maman travaillait comme une femme de ménage chez une famille riche. La nuit, elle travaillait dans la maison et de les enfants.

Un jour, revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda: «s'il vous plaît avez-vous quelque chose à m'offrir? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»

Mais, dans le sac il y a le pain, la maman accepte de donner le seul pain. Le vieil homme dit merci et donner la maman la portemonnaie magique, et dit les mots magique l'argent beaucoup.

La maman va à le marché pour voir c'est vrai et devant la grande porte à le marcher elle répète la phrase de le vieil homme. La surprise et vrai le portemonnaie a beaucoup d'argent. Alors elle achète beaucoup est va très heureuse à la maison.

Depuis ce jour, cette femme est riche et reste à la maison.

Séance: évaluation diagnostique 1^{er} jet.

Une jeune maman 3 orphelins

Dans un village Autrefois, Il était une fois travaille péniblement comme domestique

... en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui

lui demanda: «avez-vous quelque chose à me donner? j'ai tellement faim et je ne

connais personne ici.»

Séance: production écrite

Ateliers:

Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaillait comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et des ses enfants.

Un beau jour, de retour de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda: «S'il vous plaît avez-vous quelque chose à m'offrir? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici.»

Aujourd'hui, la famille riche ne peut donner l'argent à la maman pour la manger pour ses trois enfants. Elle a accepté de la seule pain et donner à le vieil homme.

Le vieil homme dit merci madame, moi aussi te donner un cadeau un portemonnaie qui donne beaucoup d'argent, mais il faut dire des portemonnaie, je veux acheter et immédiatement.

vite elle retourne vers le marché pour voir le cadeau travailler et dit la phrase de le vieil homme le portemonnaie plein d'argent. Et elle acheter tous ensuite parti à la maison.

Depuis ce jour, la femme est riche ne travaille

Séance : Production écrite (1^{er} jet)

Atelier 03 :

Il était une fois une jeune maman avec 3 orphelins dans un village. Travaille péniblement comme domestique. En revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici... »

Séance : Production écrite (2^{ème} jet)

Atelier 03 :

On racontait qu'une fois une maman pauvre qui vivait dans un village avec ses trois enfants orphelins. Le matin, elle va travailler comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants.

Un après-midi, en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « s'il vous plaît avez-vous quelque chose à m'offrir ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici... »

Mais, aujourd'hui c'est le mercredi et la paie le jeudi et dans le panier il y a le pain de ses trois enfants, elle accepte de donner au vieil homme le pain.

Le vieil homme dit merci et dit ce pochet important sa ta famille de l'argent. Il faut dire je veut l'argent pour acheter. La maman répète et vite elle a beaucoup d'argent et aller au marché. Mais elle ne pas raconter à ses enfants pour le conseil de vieil homme.

Après ce jour, cette femme n'est pas femme de ménage car elle riche et s'occupe de ses enfants.

Séance : évaluation diagnostique (1^{er} jet)

Il était une fois une jeune maman et 3 orphelins sa maison dans un village. Elle travaille péniblement comme domestique. En revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici... »

Séance : production écrit (2^{ème} jet)

Atelier 04 :

Il y avait une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme travaille péniblement comme domestique chez une famille riche, et le soir, elle travaille dans sa maison.

Un jour, en retour de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « s'il vous plaît avez-vous quelque chose à m'offrir ? J'ai tellement faim et je ne connais personne ici... »

malheureusement, la maman n'a pas d'argent aujourd'hui pour aller au marché, la pauvre femme dit au vieil homme j'ai un seul pain de mes enfants, mais je do me un morceau car je n'ai pas l'argent pour acheter.

Le vieil homme content dit merci à la maman et dit ensuite très madame un cadeau important et secret pour ton geste. avec ce porte-moni tu peux avoir beaucoup d'argent mais tu dire la phrase magique donner moi l'argent pour acheter.

La maman retourne au marché et dit les mats qui sont riches. Donc elle est heureuse et va à la maison et donne à ses enfants manger.

Séance : évaluation diagnostique (1^{er} jet).
Atelier (G.T.) : A.

Une jeune maman a 03 orphelins dans un village. Autrefois, Il était une fois travaillé péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici. »

Séance : production écrite (2^{ème} jet).
Atelier A.

Il y avait une fois une jeune maman qui habitait dans un village avec ces trois orphelins. Le matin, elle fait le travail comme une femme de ménage dans la famille riche, et le soir, elle travaille dans sa maison avec les enfants.

Un jour, en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « s'il vous plaît avez-vous quelque chose à m'offrir ? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici. »

La pauvre femme dit à le vieil homme ou j'ai le pain de les enfants.

alors il dit merci à la femme, et récompense la avec un portemonnaie qui peut donner beaucoup d'argent et les mots magiques.

Depuis, elle est heureuse et va à la maison et donne à les enfants manger.

Séance : évaluation diagnostique 1^{er} jet
B : :

Une jeune maman 03 orphelins Dans un village autrefois, Il était une fois travaillé péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur chemin un vieil homme qui lui demande « avez-vous quelque chose à me donner ? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici. »

Séance : Production écrite 2^{ème} jet
Atelier B : :

Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants.

Un beau jour, de retour de son travail, elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici. »

La maman accepta de donner le pain à le vieil homme et le vieil homme donna un portemonnaie qui donne l'argent. Alors elle acheta et la maman est riche.

* C * Séance : évaluation diagnostique (1^{er} jet)

Une jeune maman de 3 orphelins dans un village autrefois travaille péniblement comme domestique en revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici. »

* Atelier C *

* Séance : production écrite (2^{ème} jet) *

Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants.

Un beau jour, de retour de son travail elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici. »

Séance : évaluation diagnostique
(1^{er} jet)

Atelier D :

Une jeune maman avec 3 orphelins dans un village. Travaille péniblement comme domestique. En revenant de son travail, elle rencontre sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici. »

Séance : production écrite (2^{ème} jet)

Atelier D :

Il était une fois une jeune maman qui vivait dans un village avec ses trois petits orphelins. Le matin, elle travaille comme une femme de ménage chez une famille riche, et le soir, elle s'occupe de son foyer et de ses enfants. Un beau jour, de retour de son travail, elle rencontra sur son chemin un vieil homme qui lui demanda : « avez-vous quelque chose à me donner ? j'ai tellement faim et je ne connais personne ici. »

more comme les adultes distribue les premiers paquets de diouls et les galettes fait maison aux marchands environnants. C'est dans le quartier populaire que le jeune vendeur vient chaque jours après l'école pour installer sa petite table et vendre ce que sa maman préparé.

Le vendeur "de dioul" et la petite fille aux allumettes =

Il ya quatre ans que le petit Amar, un garçon orphelin de père devient à l'âge de 13 ans responsable de sa famille et de ses études.

Le petit Amar ne partage pas le même quotidien que les enfants de son âge, en effet sa situation d'orphelin de père, l'a poussé à consacrer une grande partie de sa vie au service de sa mère et ses frères et sœurs.

Le soir avant d'aller dormir, il achève toutes ses tâches en commençant par ses exercices scolaires pour passer après au pétrissage de la pâte de diouls et les galettes fait maison aux marchands environnants.

Tous les matins, sur son chemin de l'école, le brave garçon à la mentalité

Table Des

Matières

TABLE DES MATIERES

Sommaire	P.04
Liste des abréviations	P.05
Liste des figures	P.05
Liste des tableaux	PP.6-7
Introduction Générale	P.08
PREMIERE PARTIE Cadre Conceptuel et Théorique Vers un apprentissage articulé des Compétences de l'écrit : Compréhension et Production	P.19
Chapitre I Lire et comprendre un texte : Théorie et pratique	P.20
Introduction	P.21
I. La lecture : Théorie et pratique	P.22
1.1. L'acte de lire : Quelques définitions	P.22
1.2. Vers un apprentissage méthodique de la lecture	P.25
1.2.1. Les types de lecture	P.25
1.2.2. Les pratiques de la lecture : une démarche par étapes	P.26
II. La didactique de la lecture à travers les méthodologies	P.27
2.1. La méthodologie traditionnelle	P.27
2.2. L'approche structuro-béavioriste, ou audio-orale	P.27
2.3. L'approche structuro-globale audio-visuelle	P.28
2.4. L'approche cognitive	P.28
2.5. L'approche communicative	P.29
2.6. La perspective actionnelle	P.30
III. Les enjeux de la lecture	P.31
3.1. Lire selon un projet	P.31
3.2. Les fonctions de la lecture	P.33
3.3. La lecture et le plaisir	P.33
IV. La compétence de compréhension de l'écrit	P.34
4.1. La compréhension et l'écrit : des concepts à définir	P.34
4.1.1. Qu'est-ce que l'écrit ?	P.34
4.1.2. L'écriture	P.35
4.1.3. Qu'est-ce-que la compréhension ?	P.36
4.2. Quelle signification pour la compréhension de l'écrit ?	P.37

4.3. Les objectifs généraux visés par la compréhension de l'écrit	P.38
V. La compréhension écrite, un concept en mutation : Les éléments interactifs dans une situation de lecture	P.39
5.1. Regards portés sur le lecteur	P.41
5.1.1. Les composantes de la variable lecteur	P.41
5.1.1.1. Les structures du lecteur	P.42
5.1.1.2. Les habiletés de lecture (Les Processus)	P.42
5.2. Le texte comme objet matériel	P.43
5.3. Le contexte	P.44
5.4. Les modèles décrivant l'accès au sens	P.44
5.4.1. Le modèle sémasiologique	P.45
5.4.2. Le modèle onomasiologique	P.45
5.5. Le cognitivisme et les mécanismes de la lecture	P.45
Conclusion	P.47
Chapitre II	P.48
De la construction du sens à la production d'un texte : l'écriture en question	
Introduction	P.49
I. Définition des concepts : l'écriture et la production écrite	P.51
1.1. L'écriture	P.51
1.2. Qu'est-ce que la production écrite ?	P.52
II. L'enseignement de l'écriture : Enjeux, objectifs, fonctions et paramètres	P.54
2.1. Enjeux liés à l'écriture	P.54
2.2. Les objectifs de l'écriture	P.55
2.3. Les fonctions de l'écriture	P.55
2.4. Les paramètres et composantes spécifiques intervenant dans l'apprentissage de l'écrit	P.56
III. L'écriture : Historique et modèles	P.56
3.1. Portrait de la production écrite au fil des méthodologies	P.56
3.1.1. La méthodologie traditionnelle	P.56
3.1.2. La méthodologie directe	P.57
3.1.3. La méthodologie SGAV (Structuro-globale audio-visuelle)	P.57
3.1.4. L'approche communicative	P.57
3.2. Le processus d'écriture : quelques modèles	P.58
3.2.1. Les modèles linéaires	P.58
3.2.2. Les modèles non linéaires	P.58
3.2.2.1. Modèle de Hayes et Flower (1980)	P.59
3.2.3. Le modèle de Sophie MOIRAND	P.60
3.2.4. Le processus d'écriture selon EVA	P.60
3.3. La production écrite selon le point de vue cognitif	P.61

IV. Produire en langue étrangère : Quelles difficultés pour l'apprenti-scripteur ?	P.62
4.1. Difficultés liées à la compréhension écrite	P.63
4.2. La tâche d'écriture : une question d'inquiétude	P.63
4.3. Produire un texte : un processus complexe	P.64
V. De la réécriture à l'écriture créative	P.65
5.1. La réécriture comme technique d'apprentissage de l'écriture	P.65
5.1.1. Définition du concept de « réécriture »	P.65
5.1.2. La réécriture : un outil d'enseignement	P.66
5.2. L'écriture : une question d'imitation	P.67
5.2.1. Ecrire, c'est produire à partir d'un déjà là	P.67
5.2.2. Les niveaux de pratiques intertextuelles	P.68
5.3. L'écriture et la créativité	P.69
5.3.1. Quelle signification à la créativité ?	P.69
5.3.2. L'écriture créative	P.70
5.3.3. Finalités de la créativité	P.71
VI. Lecture et écriture : un rapport de réciprocité	P.72
Conclusion	P.74
Chapitre III	P.75
Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE	
Introduction	P.76
I. La notion du texte : quelques définitions	P.77
II. Le texte, une question d'enchaînement	P.79
2.1. Cohésion et cohérence : un couple en interaction	P.79
2.1.1. La cohérence	P.79
2.1.2. La cohésion	P.80
III. Littérature et texte littéraire	P.81
3.1. La littérature : qu'est-ce que c'est ?	P.81
3.2. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?	P.82
IV. La littérature : pouvoirs, enjeux et fonctions	P.84
4.1. Les pouvoirs de la littérature	P.84
4.2. Enjeux de la lecture littéraire	P.85
4.3. Les fonctions de la lecture littéraire	P.86
V. Le texte littéraire : les caractéristiques clés	P.86
5.1. La littérature : Un laboratoire dans un texte	P.87

5.2. Le texte littéraire : un lieu d'investissement scolaire et culturel	P.89
5.3. La compétence culturelle et texte littéraire	P.90
5.4. Culture, identité et altérité dans le texte littéraire	P.91
5.5. Une identité qui se construit par un rapport de similitude et de différence	P.92
5.6. La polysémie du texte littéraire	P.94
5.7. Le texte littéraire : un espace de plaisir	P.95
VI. Le sujet lecteur dans la perspective littéraire	P.96
Conclusion	P.98
DEUXIEME PARTIE Cadre Pratique	P.99
Chapitre I Le questionnaire d'enquête : un outil d'observation	P.100
Introduction	P.101
I. L'enquête par questionnaire	P.102
1.1. Intérêt du questionnaire	P.102
1.2. Présentation du questionnaire	P.102
1.3. Notre population et lieux de l'enquête	P.103
II. Présentation et analyse des résultats.	P.104
2.1. Présentation et analyse des résultats des données personnelles	P.104
2.2. Présentation et analyse des résultats de l'aspect technique	P.107
Conclusion	P.129
Chapitre II Le FLE en 1ère A.S : Programme et contenus	P.130
Introduction	P.131
I. L'organisation de l'enseignement du français en 1ère A.S tronc commun littéraire	P.131
II. Programme de la 1ère AS selon les instructions officielles	P132.
2.1. Le manuel scolaire comme moyen didactique	P.132
2.2. Présentation du manuel de 1ère AS	P.133
2.3. Les contenus d'apprentissage dans le manuel de 1ère A.S	P.133
2.4. Inventaire des contenus littéraires du manuel	P. 135
III. Analyse de l'inventaire des contenus du manuel	P.141
IV. Les compétences de l'écrit à installer en 1ère A.S	P.142
4.1. La compétence de lecture (Compréhension de l'écrit)	P.143
4.2. La compétence de production à l'écrit (Production écrite)	P.145

V. L'évaluation en 1ère AS : un outil de mesure des apprentissages	P.147
5.1. Qu'est-ce que l'évaluation ?	P.147
5.2. Les Fonctions de l'évaluation dans l'enseignement des langues	P.149
5.3. Les types et fonctionnement de l'évaluation	P.149
5.4. L'autoévaluation pour promouvoir les performances des apprenants	P.151
5.5. Les instruments de l'évaluation dans le manuel de la 1 ^{ère} A.S	P.152
5.5.1. L'évaluation de la compréhension de la lecture	P.152
VI. Evaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé	P.153
Conclusion	P.154
Chapitre III	P.155
Scénarios de mise en pratique d'une séquence	
Introduction	P.156
I. Méthodologie	P.156
1. Description de la démarche à entreprendre	P.156
II. Dispositif expérimental	P.158
2.1. Notre région d'étude	P.158
2.2. Population ciblée	P.158
2.2.1. Constitution et répartition des apprenants participants	P.159
2.3. Notre feuille de route	P.161
2.3.1. Aperçu d'ensemble sur les activités à entreprendre	P.162
2.3.2. Ressources	P.162
a- Type et genre de textes	P.162
b- Types d'activités à entreprendre	P.163
2.4. Descriptif du déroulement des activités pour les deux groupes	P.163
2.4.1. Scénarios des séances en commun pour les deux groupes	P.163
2.4.2. Scénarios des séances supplémentaires pour le (G.E.) : lecture et écriture	P.164
2.5. Scénarios des activités : Déroulement des séances	P.165
III. Analyse et Discussion des résultats	P.218
3.1. Analyse et discussion des résultats des deux activités de l'évaluation diagnostique	P.219
3.2. Analyse et discussion des résultats issus des séances de compréhension de l'écrit	P.221
a- Résultats des deux premières séances en commun de la compréhension de l'écrit (1er Support)	P.221
b- Analyse des résultats des activités supplémentaires en compréhension de l'écrit (Apprenants du GE) :	P.225
3.3. Analyse et discussion des résultats issus des activités de production écrite	P.227
En conclusion...	P.239
Conclusion générale	P.241
Bibliographie	P.248
Annexes	P.256
Table Des Matières	P.297
Résumés	

Résumés

Résumé

La présente thèse élaborée dans le cadre de la didactique du FLE en milieu secondaire algérien étudie l'impact de la compréhension de l'écrit sur le développement de la production écrite dans un cadre créatif par le biais du texte littéraire retenu comme support pédagogique.

Réputé par ses diverses valeurs et potentialités qu'il transmet dans le monde scolaire, le texte littéraire, outil authentique et appui à notre stratégie contribue à l'élaboration d'une nouvelle feuille de route pour un apprentissage fructueux de la langue de l'Autre, en lecture comme en écriture pendant lesquelles les apprenants se heurtent à des contraintes qui empêchent leur accès au sens, et freinent l'investissement de leurs compétences en rédaction. Nous avons adopté une démarche qui accorde un accroissement à la plage horaire en compréhension de l'écrit et en écriture par divers supports et activités pour que les apprenants en difficulté d'apprentissage parviennent à s'améliorer et à modifier leur rapport avec le FLE, leur conception et leur pratique de l'acte de lire et écrire. Afin d'entraîner leur désir d'apprendre par les textes littéraires, nous avons choisi des supports narratifs qui inspirent beaucoup d'intérêt et prennent en considération leur sphère culturelle.

L'analyse des résultats obtenus de notre stratégie montre que le progrès enregistré vient d'une succession d'activités répétées qui aident les apprenants à mieux structurer leurs acquis et les réinvestir de façon cohérente et créative.

Mots-clés : Lecture-compréhension, production écrite, texte littéraire, réécriture, créativité scripturale, classe de FLE.

المخلص

تهتم هذه المذكرة المعدة في إطار تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في وسط التعليم في الطور الثانوي في الجزائر، تهتم بدراسة تأثير فهم المكتوب على تطوير الإنتاج الكتابي في إطار إبداعي بواسطة النص الأدبي المأخوذ كدعامة بيداغوجية ولأنه مشهور بقيمه وإمكاناته المختلفة التي يمررها في المحيط المدرسي، فإن النص الأدبي، كأداة أصلية و دعامة إستراتيجيتنا الحالية، يُسهّم في إعداد ورقة طريق للحصول على تعلم مثمر للغة الأخر، سواء قراءة أو كتابة، و التي عادة ما يلاقي خلالها المتعلمون صعوبات جمة تعيقهم في الوصول إلى فهم المعنى و تكبح إمكانية استثمار مؤهلاتهم في الكتابة و التحرير وقد اعتمدنا إجراءً يسمح بزيادة الحجم الساعي في فهم المكتوب و الكتابة من خلال دعائم و أنشطة متنوعة حتى يتمكن المتعلمون الذين يعانون من صعوبات في التعلم، حتى يتمكنوا من تحسين مستواهم و تغيير علاقتهم مع الفرنسية كلغة أجنبية، و تصورهم و ممارستهم في فعل القراءة و الكتابة. ومن أجل أن نستدعي رغبتهم في التعلم عبر النصوص الأدبية، فقد اخترنا دعائم سردية تُلهِم فوائدها عديدة و تأخذ في الحسبان فضاءهم الثقافي إن تحليل النتائج المحصل عليها من خلال إستراتيجيتنا يبين ان التطور المسجل يتأتى من تتابع الأنشطة المكررة التي تساعد المتعلمين على تحسين هيكله مكتسباتهم و إعادة استثمارها بصورة متناغمة و مبدعة

الكلمات المفتاحية : فهم القراءة – الإنتاج الكتابي – النص الأدبي – إعادة الكتابة – الإبداع الكتابي – صف الفرنسية كلغة أجنبية

Summary

The herein Thesis elaborated in the frame of the didactic of FFL at the Algerian secondary education community, is dealing with the impact of the comprehension of written text on the development of written work in a creative frame, via the literary text held as educational support.

Known by its different values and potentials that it transmits in the secondary education community, the literary text, authentic tool and support for our strategy, contributes to the elaboration of a new road map for a fruitful learning of the language of the Other, in writing as in reading, during which the Learners will face several difficulties that prevent their access to the meaning and inhibit the investment of their competence in writing.

We have adopted an approach that grants an increase of the time window in the writing comprehension and in writing, by several supports and activities in order that the Learners, in difficulty of learning, can improve their level and change their relation with FFL, their conception and their practice of reading and writing act. In order to call their wish to learn by literary texts, we have chosen narrative supports that inspire many interests and take in consideration their cultural sphere.

The analysis of the results obtained from our strategy shows that the noticed progress comes from a succession of repeated activities that help the Learners to better structure their achievements and reinvest them in a coherent and creative way.

Key words:

Reading-comprehension – Written work – Literary text – Rewriting – Scriptural creativity – Class of FFL