

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

* * *

UNIVERSITE KASDI MERBAH -OUARGLA
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettes et des Langues Etrangères

N° de série/.....



ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANCAISE
Antenne de l'Université Kasdi Merbah –Ouargla

Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de

MAGISTERE DE FRANÇAIS

Option: Didactique des langues

Présenté et soutenu publiquement

Par : BENHELAL EL-hadi

Titre:

APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE EN FRANÇAIS

EN MILIEU SCOLAIRE

DANS UN ENVIRONNEMENT PLURILINGUE

Directeur de recherche: Pr. METATHA Mohamed El-kamel

Les membres du jury :

Dr salah KHENNOUR. Professeur, Université de Ouargla - Président
Pr Mohamed El-kamel METATHA. Professeur, Université de Batna - Rapporteur
Pr. Abdelouahab DAKHIA, Professeur Université de Biskra - Examinateur

Année universitaire : 2008-2009

Remerciements

Dès les premières lignes de ce mémoire, je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidé dans sa réalisation. Je tiens à remercier la direction du lycée Abdelmadjid Boumada pour son soutien, merci à l'enseignant de français et aux élèves de la deuxième année secondaire technique économique (2008-2009) pour leur participation fructueuse, je tiens également à remercier tous les membres de ma famille pour leur patience et compréhension. Enfin, je tiens à exprimer ici toute ma reconnaissance au Professeur Mohamed Elkamel METATHA, Directeur de recherche pour ses précieuses conseils, ses orientations, sa patience et son encadrement de ce mémoire.

Avant propos

La lecture et l'écriture sont deux savoirs fondamentaux de la classe de français, car elle sont deux pratiques utiles dans le processus de la compréhension des documents proposés à l'étude. Une donnée qui pourrait justifié l'intérêt accentué accordé à ces deux pratiques.

Le thème que nous avons choisi aborde l'activité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français en milieu scolaire. C'est une étude de cas menée auprès d'élèves lycéens dans la région de Ouargla.

La classe de français peut être considérée comme un milieu "exolingue", puisque la communication entre enseignant et élèves se réalise en français, l'outil de communication qui est la langue, crée un déficit supplémentaire pour certains élèves qui se trouvent en situation de difficulté dans l'usage de cette langue. Ils peineront à comprendre les activités d'apprentissage, à chaque fois qu'ils sont sollicités à participer dans une activité de classe. Une situation qui nous à poussé à poser la question suivante : comment peut-on favoriser le développement des habiletés de compréhension en lecture et en production écrite chez des élèves se trouvant en pareille situation ?

La classe de langue est le lieu privilégié des interactions entre enseignant et élèves, elle crée artificiellement des conditions d'appropriation de savoir et de savoir-faire, elle est le lieu par excellence de toutes les interventions pédagogiques et l'espace de la co-construction du savoir. D'un point de vue didactique la classe est marquée par la compression des paramètres d'appropriation :

- Une compression de l'espace : puisque c'est un lieu technique caractérisé par la localisation (école, lycée, université, etc.).
- Une compression du temps : variable en fonction des cultures scolaires, le nombre de séances choisies par l'institution.

Avant propos

- Une compression disciplinaire : fondée sur des représentations culturelles, idéologiques et méthodologiques, qui définit, par des choix, des contenus d'enseignement et d'apprentissage (instructions officielles, programmes) déterminant le savoir à acquérir et à enseigner.

L'intervention de l'enseignant doit viser l'enseignement de la compréhension à tous les niveaux de la scolarité. Pour cela, il doit s'appuyer sur les résultats de nombreuses recherches tendant à définir de plus en plus précisément les conditions favorisant la compréhension des textes. Toute en prenant en considérations, à la fois, et les conditions de la classe que nous avons mentionnées et les techniques méthodologiques qui pourront rendre le processus de l'apprentissage de plus en plus optimal et fructueux.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

À l'ère de la mondialisation-globalisation, ou la maîtrise des langues devient de plus en plus une nécessité pour conquérir le monde des connaissances, la maîtrise des langues étrangères est un investissement dans l'homme afin qu'il puisse acquérir l'information et renforcer sa formation. La lecture et l'écriture sont utiles à l'apprentissage dans toutes les disciplines.

Elles jouent un rôle important dans les succès et les échecs scolaires, elles déterminent l'ensemble des représentations et des pratiques liées au savoir. Robine (1994, p184) précise que : *«d'un point de vue psychosociologique, nombre de recherches s'accordent pour souligner les relations qu'entretiennent ces pratiques avec les autres pratiques qui constituent la vie des sujets, leurs existence et identité sociale leurs projets»*.

Les innovations récentes introduites dans le domaine de la didactique des langues étrangères et, qui ont été considérées à partir des années 1970, ont fait que, l'enseignant n'est plus la source unique de tout savoir, d'autres moyens s'imposent, tels que les moyens informatiques et médiatiques, qui tendent à prendre place d'un jour à l'autre dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et impliquent de ce fait, de nouvelles méthodes et stratégies d'apprentissage. À cet égard, L'apprenant doit reconsidérer ses stratégies discursives, pour pouvoir manipuler le matériel didactique qui lui serait proposé, et s'en servir d'une manière consciente afin qu'il puisse mieux apprendre. Bédard affirme qu'*«en didactique de la lecture et en didactique de l'écriture, les compétences discursives sont des outils avec lesquels l'élève est susceptible de s'appropriier un ensemble de connaissances et de les communiquer à ces pairs»*.¹

L'exercice de la et celui de l'écriture en langue étrangère sont des auxiliaires à la maîtrise de la langue . Mais, l'accès au sens de l'écrit et la

¹ D.Bédard, *«Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture»*, Dir,C.Préfontaine L.Godard, G.Fortier, ed. LOGIQUES, Quèbèc, 1998.P76

INTRODUCTION

production écrite, peut-il se faire sans s'appuyer sur des stratégies adéquates, aidant non seulement à réaliser des activités de lecture et de production écrite, mais à comprendre le sens, et faire partager une vision véhiculée dans un texte. O'Malley et al (1985a, 1985b), ont remarqué que les bons apprenants en langue seconde sont ceux qui, non seulement, connaissent certaines stratégies mais qui savent les utiliser pour faciliter leur propre apprentissage.

Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, la dimension culturelle ne peut être négligée, car cet apprentissage ne peut se faire sans l'appropriation de la culture de cette langue. Anastassiadi (1997 : 40) précise qu'*«Il est clair pourtant, que l'accès à une langue étrangère ne peut se faire que si l'on s'approprie également sa culture »*.

T. Lancien, et C. Puren (1999) affirment que : *«Si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démontrer les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux. Mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'autre. Donc que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée»*.²

L'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers, qui ne peut être que l'enseignant, se serait alors, une tentative de médiation organisée, qui à pour objet le guidage de l'apprenant, en classe, dans l'appropriation de la langue étrangère. Les recherches sur l'enseignement préconisent que, l'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission du savoir, l'accent est mis d'avantage sur les moyens méthodologiques qui sont fournis

² T. Lancien, C. Puren, « *La formation en question* », Dir. R. Galisson, CLE, international, Paris, 1999, P 96

INTRODUCTION

à l'apprenant pour qu'il puisse construire ses propres savoirs.

Les modèles récents de l'enseignement-apprentissage des langues préconisent que : « *la médiation est présente d'emblée dans le langage dès lors qu'on admet que les mots ne sont pas les choses, même si ses mots veulent désigner, représenter, ces choses. [...] Elle est centrale dans l'analyse des représentations sociales et dans l'approche interculturelle* ». ³ C'est pourquoi qu'on considère en didactique des langues que, l'impact de la dimension culturelle est particulièrement évident et teint la qualité des apprentissages effectués en classe.

Bédard souligne que, « *l'enseignant véhicule, par son niveau de langage (vocabulaire, référents, structures syntaxiques, etc.), à la fois la culture scolaire et sa culture personnelle. L'outil de communication qu'est la langue peut créer un déficit supplémentaire d'apprentissage pour l'élève lorsque l'écart culturel qui le sépare de l'enseignant est trop important* » ⁴ devant ce constat il propose la notion d'« *apprentissage et d'enseignement contextualisés authentique* » : notion que nous allons développer dans ce qui suit.

C'est dans ce sens que nous envisageons de mettre l'accent sur l'importance que peut prendre l'apprentissage de la lecture et l'écriture en français, dans une communauté d'apprenants où la langue française est non seulement objet d'apprentissage, mais également outil de construction de connaissances.

En effet, malgré le vaste usage de la langue française à l'échelle nationale, nombreux sont les étudiants qui expriment leurs difficultés à apprendre cette langue, particulièrement ceux de la région sud-est de l'Algérie. À quoi donc est due cette difficulté ? Comment se manifeste-t-elle ?

³ « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Dir, J.P.Cuq, CLE International, Paris, 2003, P 165

⁴ Œuv,cité, page 81

INTRODUCTION

Que signifie ne pas comprendre un mot, une phrase ou un texte en français ? Cette difficulté touche-t-elle les compétences de lecture et de l'écriture ? Ou bien, est-ce que c'est parce que le processus d'apprentissage lui-même est complexe ?

Notre étude se veut une approche du cas d'une classe de langue française au cycle secondaire, dans la mesure où la classe de langue est le lieu favorisé pour l'apprentissage du français.

La démarche pédagogique implique la centration sur l'apprenant. Ainsi, l'apprentissage d'une langue a été conçu comme une construction où l'élève apprend activement par construction personnelle son propre savoir. Cette situation est problématique dans la mesure où certains étudiants de la région, objet d'étude, trouvent des difficultés dans la réalisation de la démarche d'«acquisition» d'un savoir langagier, ou même un savoir-faire leur permettant de communiquer en classe de français, en manipulant les outils mis à leurs disposition afin de les exploiter dans les différentes situations de communication et d'apprentissage en classe.

Dans une telle situation nous paraissent plusieurs facteurs psychosociologiques et culturels qu'on pourrait résumer dans les points suivants :

- Les perturbations dans la progression curriculaire : elles sont du au manque d'enseignants de la matière aux différentes étapes des cycles de la formation: (au primaire, au moyen et au secondaire).

Cette situation concerne certains étudiants qui n'ont pas pu suivre, d'une manière régulière, l'étude de la langue française, parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'avoir un enseignant de la matière, durant une ou plusieurs années.

- Certains étudiants ne voient pas d'intérêt dans l'étude de la langue française, c'est-à-dire le français n'est pas «intéressant» au vu de son coefficient, par exemple.

INTRODUCTION

- Le manque de motivation à lire ou bien à écrire en français, car ces capacités dépendent de leur acquisition dans la langue maternelle.

- Les programmes actuels de français, qui s'appuient sur les orientations de la psychologie cognitive insistent sur la priorité de la signification du texte par opposition à la maîtrise du code grafo-phonétique dans une perspective qui situe l'essentiel de l'activité de lecture dans les structures cognitives et qui n'accorde à la perception et à l'interprétation des signes graphiques qu'un rôle d'appui.

- Comme pour la lecture, les concepts d'intention et de destinataire étaient considérés comme fondamentaux dans l'apprentissage du savoir-écrire. Ce qui pourrait expliquer peut-être la difficulté observée chez les jeunes étudiants de ne pas pouvoir déchiffrer les éléments constitutifs des mots et des textes en lecture d'une part, et de respecter certaines règles en production écrite d'autre part.

Tous ces facteurs sont réunis, pour former des obstacles aux yeux de l'étudiant, l'empêchant ainsi d'avoir la volonté nécessaire dans l'apprentissage d'une langue. L'étudiant qui se trouve situé au centre d'une situation d'apprentissage complexe et appelé à gérer la complexité de façon autonome, dans l'objectif de maîtriser les éléments de la problématique de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour arriver à un niveau avancé en compétence, qui pourrait aboutir par voie de conséquence à la maîtrise progressive de la communication en français.

La lecture et l'écriture : deux concepts qui mettent en exergue l'enjeu que représente l'apprentissage des langues étrangères : maîtriser une langue c'est s'ouvrir à la communication, c'est ouvrir la porte de la culture d'un pays.

Alors, on s'interroge : comment dans un tel contexte un élève pourrait-il apprendre à lire et à écrire correctement en français ? Quels sont les enjeux spécifiques de la lecture et de l'écriture en français ?

INTRODUCTION

L'idée d'apprentissage à fait irruption dans les études sur la lecture non seulement dans la perspective de l'acquisition du savoir lire, mais, aussi du point de vue de la lecture considérée elle-même comme instrument d'apprentissage, cette idée vient pour motiver notre choix.

La méthodologie que nous allons suivre dans notre étude, consiste à prendre connaissance d'une situation d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture au cycle secondaire. Dans ce cadre, nous avons assisté à deux séances de compréhension de l'écrit auprès d'élèves de la deuxième année secondaire. L'activité de compréhension de l'écrit consiste à lire un récit de voyage, en étudiant ses caractéristiques spécifiques et son organisation.

En complément de la lecture individuelle, nous avons proposé aux élèves trois types de questionnaires :

- le premier questionnaire concerne le premier extrait étudié dans la première séance.
- Le deuxième questionnaire concerne le reste des extraits, puisque nous avons remis, à la fin de la première séance, aux élèves, le complément des extraits à lire chez eux, et leur avons demandé de se préparer à répondre à ce questionnaire dans la prochaine séance.
- le troisième questionnaire est destiné à réaliser une enquête socio-culturelle auprès des élèves de notre échantillon.

Le test s'est déroulé en quatre séances. Deux séances ont été consacrées au test de compréhension de l'écrit. Les deux autres au test de l'expression écrite.

En compréhension de l'écrit, nous avons proposé un texte extrait du manuel scolaire de français, de la deuxième année secondaire, intitulé : «*De Djelfa à Laghouat* ». C'est un récit de voyage, que nous avons proposé à l'étude.

INTRODUCTION

Quant aux objectifs de cette étude, qui est réalisée avec des élèves, pour lesquels le français est une langue étrangère, qui lisent peu et qui manifestent peu d'intérêt pour la lecture dans cette langue, il s'agit donc de développer une approche pédagogique permettant de sensibiliser ce type d'élèves, de plus en plus nombreux dans les écoles de la région de Ouargla, en tentant de leur faciliter la compréhension des textes qu'on leur propose, en introduisant certaines stratégies de lecture.

A ce titre, cette étude vise à vérifier la contribution de textes littéraires, entre autre le récit de voyage, dans une pédagogie coopérative où sont médiatisées des stratégies menant à l'approche globale du récit, pour favoriser la motivation à une tâche de lecture et de développer des stratégies de compréhension en lecture et en production écrite en classe de français.

L'analyse des indices paratextuels, doit favoriser chez l'apprenant, la capacité de perception de l'organisation du texte en tant qu'élément aidant sa lecture d'une part, et d'autre part à être capable de faire la discrimination entre les parties d'un texte, mais aussi, à apprendre l'anticipation, en allant au devant du sens et émettre des hypothèses, afin de repérer la progression thématique.

Dans la première partie : Cadre théorique, nous allons développer en deux chapitres, certains concepts ayant trait à la notion : "l'enseignement-apprentissage". Il s'agit de traiter, d'abord, dans le premier chapitre le concept de : "modèles d'enseignement-apprentissage". Le propos est d'évoquer les traits particuliers de chaque modèle, en fonction des méthodes et méthodologies particulières à chaque modèle.

Nous tenterons également, de définir dans ce chapitre, le concept d'"apprentissage" et les relations existant dans le paradigme "enseignement-apprentissage".

INTRODUCTION

Dans le deuxième chapitre, on proposera d'évoquer quelques thèmes relatifs à l'accès au sens de l'écrit, aidant à comprendre la lecture en tant qu'activité mentale et cognitive, ainsi que la signification de "comprendre". Il s'agira également de présenter une définition de l'écriture et les activités d'expression écrite.

La partie pratique, est répartie en deux chapitres : dans le troisième chapitre intitulé : Déroulement d'une séquence de compréhension de l'écrit, il s'agit d'évoquer premièrement comment comprendre le fonctionnement d'un texte écrit, en s'appuyant sur les indices paratextuels. Comment construire le sens d'un texte à partir des amorces de paragraphe, et comment repérer la structure d'un texte en s'appuyant sur les articulateurs contenus dans ses paragraphes. En deuxième lieu il serait question de voir Comment adopter une stratégie de lecture adaptée au projet de lecture. Ensuite, nous exposerons l'expérimentation d'une séquence de compréhension de l'écrit "la lecture". Dans le quatrième chapitre, nous exposerons l'expérimentation d'une séquence de production écrite "l'écriture".

**Cadre théorique
de l'enseignement-apprentissage
du français langue étrangère**

CHAPITRE I

**Modèles
d'enseignement-apprentissage**

Ce chapitre traite d'une manière succincte, la question de la pratique de l'enseignement, premièrement, dans le modèle d'enseignement traditionnel, qui est marqué par la centration sur le processus d'enseignement, ou la démarche de l'enseignant se base sur la mise en œuvre de méthodes constituées de références et type d'habitudes d'enseignement. En deuxième lieu, on tentera de présenter une approche du modèle d'enseignement constructiviste, qui est marqué par la rupture avec les pratiques du modèle d'enseignement traditionnel, et l'introduction de nouveaux concepts et théories visant l'amélioration des conditions d'apprentissage. Ainsi que de nouvelles méthodes et outils méthodologiques qui ont pour but de faciliter l'acquisition des connaissances.

I.1 Le modèle d'enseignement traditionnel :

Dans la didactique dite traditionnelle, le processus d'enseignement-apprentissage est envisagé dans une perspective de centration sur l'enseignement. Dans ce contexte, La démarche de l'enseignant était de mettre à l'oeuvre ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence type et habitudes d'enseignement). «De fait l'enseignant estimerait qu'il sait comment enseigner et comment on apprend, et qu'il peut donc légitimement imposer à ses élèves d'apprendre exactement comme il leur enseigne »⁵.

Ces méthodologies dominantes en cette époque sont mise en cause, au début des années 1970. En effet on y remarque un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique qui a abouti à un mouvement de bascule de la centration du processus d'enseignement vers la centration sur le processus

⁵ T. Lancien, C. Puren, « *La formation en question* », Dir. R. Galisson, CLE, international, Paris, 1999, P 8

d'apprentissage. Ces méthodes ont été considérées comme insuffisamment respectueuses des caractéristiques des apprenants, l'attention se tourne vers ces derniers, considérés dans leurs besoins, leurs intérêts, leurs motivations.

I.2 Le modèle d'enseignement constructiviste :

L'évolution de la réflexion en didactique des langues avait comme conséquences, la rupture avec les pratiques de la didactique traditionnelle d'une part, et d'autre part la reconsidération des pôles du triangle didactique sous un nouveau ordre d'interrelations. C'est pour cela que la réflexion a amené les chercheurs et les praticiens du domaine à porter leur intérêt aux théories d'apprentissages.

Dans la perspective de la centration sur l'apprentissage, la question qui pourrait se poser en premier lieu, c'est de savoir: Comment enseigner en laissant ses élèves utiliser librement leurs propres méthodes d'apprentissage ?

En fait, l'expression « laisser élèves utiliser librement leurs propres méthodes d'apprentissage » renvoie aux nouvelles orientations remarquées, à la fois dans la pédagogie et la didactique des langues étrangères, dès le début des années 1970, où l'attention se tourne vers les apprenants en les reconsidérant en tant que sujet de l'apprentissage, dans les dimensions de leurs besoins, leurs intérêts et leurs motivations.

Ainsi, dans une perspective de centration sur l'apprenant, la question soulevée précédemment ne signifie pas le désengagement de l'enseignant, mais au contraire de prendre en compte les différents types de médiations à mettre en place. Médiation à adapter d'une part aux caractéristiques personnelles de l'apprenant (*Person learning*), de l'autre aux opérations de l'apprentissage (*Knowledge learning*) qui désormais ne sont plus les prérogatives de l'enseignant.

De la question posée précédemment, en découle d'autres questions du moins la suivante, que lorsqu'on est dans un contexte scolaire, est-ce qu'on peut vraiment laisser ses élèves utiliser librement leurs propres méthodes d'apprentissage ?

Dans le modèle d'apprentissage constructiviste, il ne s'agit pas d'abandonner l'apprenant à lui-même, au contraire, l'enseignant procède à élaborer des modalités d'aide et des interférences entre l'apprenant et le matériel. Définir de nouveaux rôles pour l'apprenant et l'enseignant, C'est-à-dire mettre en place des médiations humaine et matériel adaptées aux apprenants.⁶

En relation au fameux « *triangle didactique* », le pôle élève passe pour avoir été négligé au profit des pôles « enseignant » et « objet/matériel d'enseignement ».

I.2.1 Le constructivisme :

Cette théorie considère que le développement, qu'il soit biologique, psychologique ou social, procède de la construction d'organisations données d'une relative stabilité qui se succèdent dans le temps.

L'action a ainsi un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs. De ce fait le langage est considéré lui aussi comme un objet cognitif participant aux progrès du développement de l'intelligence.⁷

Dans une optique constructiviste ce qui importe donc, c'est l'étude des liens entre développement cognitif et développement linguistique dans lequel les fonctions de représentation et de traitement de l'information sont privilégiées.

⁶ Marie-José Barbot, « *Les auto-apprentissages* », Dir. R. Galisson, CLE international, Paris, 2001, P 23

⁷ « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Dir. J.P. Cuq, CLE International, Paris, 2003, P 55

Il existe également des modèles constructivistes de l'apprentissage. Ceux-ci sont fondés sur l'activité de l'élève. On parle alors d'un apprentissage par construction de la réponse ou apprentissage constructiviste lorsqu'il est tenu compte du rôle joué par l'apprenant dans l'établissement de la relation entre situation et réponse. Cette orientation privilégiée par Piaget l'a été également par Vygotski puis Bruner.⁸

L'existence d'une activité mentale de réaménagement des données ou d'élaboration d'une représentation est une des conditions primordiales d'un tel apprentissage.

I.3. Interdépendance enseignement et apprentissage :

La liaison enseignement-apprentissage représente une association de deux termes qui tente néanmoins de faire exister dans une même Lexie deux logiques complémentaires: celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus.⁹

Par l'introduction du concept «*processus*», la notion «*enseignement-apprentissage*» aller prendre une nouvelle dimension qui lui donnera une nouvelle perspective. Le terme «*Processus*», en psychologie, renvoie à plusieurs acceptions, parmi lesquelles nous citons celle qui le désigne comme «*activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final*»¹⁰. On pourrait cité l'exemple du processus perceptif, le processus de compréhension et de production langagier,

⁸ Ibid, P 55

⁹ Œuvre cité, P 85

¹⁰ «*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*», Dir, J.P.Cuq, CLE International, Paris, 2003, P 202

et le processus d'apprentissage. Même s'ils comportent plusieurs étapes (certaines autonome d'autres sous le contrôle du sujet). *Ces processus peuvent s'effectuer très rapidement.*

I.3.1 Méthodologie :

Lorsqu'il est utilisé au singulier défini ("La méthodologie"), ce mot désigne : *« comme la "sociologie" ou "la philosophie", un domaine de réflexion et de construction intellectuelle ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues ».*¹¹

Utiliser à l'infini ou au pluriel ("une méthodologie", "les méthodologies", "des méthodologies"), ce mot désigne : *« des constructions méthodologiques d'ensembles historiquement datés qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement-apprentissage des langues (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale...). »*¹²

Les spécialistes du domaine admises comme méthodologie, parmi d'autres, l'approche communicative des années 1970-1980. [...] dans l'analyse méthodologique d'un matériel didactique, il est indispensable de distinguer au moins entre la méthodologie de conception (celle dont qu'ils ont effectivement mise en œuvre) et la méthodologie d'utilisation (celle que l'on peut raisonnablement supposer être suivie dans les pratiques de classe en fonction de la tradition et de la formation méthodologique dominantes parmi les enseignants et les apprenants, ainsi, que de leur adaptation à leur environnement de travail.

¹¹ «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Dir, J.P.Cuq, CLE International, Paris, 2003, P 166

¹² Œuvre cité, P 166

I.3.2 Méthode :

Dans les écrits didactiques actuels, le mot est utilisé dans plusieurs sens, on peut retenir celui utilisé dans l'expression « Méthode active ». Pris dans ce sens, une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. La « méthode directe » désigne ainsi tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.).

La méthode active désigne tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte « présence physique » en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants, etc.)

Les méthodes appartenant à la didactique scolaire des langues peuvent se classer par paires opposées, exemple : méthode active et méthode transmissive, directe et indirecte, réflexive et répétitive, orale et écrite...

I.3.3 L'approche communicative :

C'est dans les années 1970 que les notions de *communication* et de *compétence de communication* sont introduites en didactique des langues ; une nouvelle approche est née. Elle privilégie le document authentique qui permet un contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel.

Le renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues a appelé à reconsidérer un certain nombre de facteurs extra-linguistiques, en effet, lorsque deux (ou des) personnes communiquent, elles ont des statuts particuliers qui font que selon leur âge, leur sexe et leur rang social, elles tiennent des propos dans certaines circonstances, choisissent un registre, des formules et adoptent une

attitude particulière vis-à-vis de l'interlocuteur. D'où l'introduction de paramètres tels que les facteurs socioculturels et psychologiques dans la notion de *compétence de communication*.

D. Hymes (1984) propose la notion de « *compétence communicative* », pour désigner la capacité d'un locuteur à produire et à interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leurs finalités et les normes sociales. En didactique des langues étrangères, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approche communicative, approche notionnelle-fonctionnelle.

Si l'objectif principal de cette méthodologie est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, par conséquent, il faut faire acquérir *une compétence de communication*, concept clé créé par Dell Hymes. Les travaux de Hymes ont servi de base au renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues, notamment dans l'acquisition d'une langue étrangère. Pour lui, acquérir *une compétence de communication*, c'est acquérir « *une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, ou en d'autres termes, une connaissance conjugée de normes de grammaire et de normes d'emplois* » [D.Hymes, 1984 : 47]

I.4. Qu'est-ce que l'enseignement ?

A la fin des années 1970, les approches communicatives se sont imposées, à partir d'une analyse de la communication en acte de parole, par la prise en compte de la dimension cognitive de l'apprentissage et par la centration de la démarche sur le sujet apprenant.

Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur le postulat contesté par certains, que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles. L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission du savoir : l'accent est d'avantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs.

L'enseignement peut donc être défini comme : « *une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier* » (Cuq et Gruca 2002, dictionnaire de didactique du français langue étrangère.p85).

I.4.1 La médiation :

Le terme de médiation désigne généralement : « une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialiste appelés des (médiateurs). Plus largement, on peut dire que la médiation est présente d'emblée dans le « *langage dé lors qu'on admet que les mots ne sont pas les choses, même si ces mots veulent désigner, représenter ces choses* ». ¹³ La médiation peut donc influencer la relation de l'homme à la réalité du monde. Et, en ce sens elle est centrale dans l'analyse des représentations sociales et dans l'approche interculturelle.

Elle peut se porter sur les démarches pédagogiques que peut proposer l'enseignant : démarches d'exposition à la langue, démarches de sensibilisation, d'éducation perceptive, d'implication, de déblocage des messages de fabrication d'hypothèses, de résolution de problèmes, de conceptualisation.

¹³ « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Dir, J.P.Cuq, CLE International, Paris, 2003, P 165

I.5. Qu'est-ce que l'apprentissage ?

Il existe des manières différentes d'apprendre selon les individus, selon la question des attitudes et des motivations face à la langue étrangère et selon l'âge le plus favorable à l'acquisition.

« L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation.[...] il peut aussi être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir de savoirs ou savoir-faire en langue étrangère». (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère.P22)

Ces décisions peuvent être classés en cinq catégories :

- 1- se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude. (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoirs et les savoir-faire dont on vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis);
- 2- choisir des supports et des activités d'apprentissage;
- 3- déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions ? (seule, en petits groupe, etc.);
- 4- gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies;
- 5-définir des modalités d'évaluation de résultats et évaluer les résultats attendus. lorsque l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel, et que l'enseignement est de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prise par l'enseignant

I.5.1 Activités d'apprentissage et taches :

Les activités ou opérations d'apprentissage se concrétisent en taches ou activités de classe qui sont présentées dans une certaine succession dans les leçons ou unités didactiques.

Dans ces activités de classe, les opérations d'apprentissage sont mises en œuvre à propos de contenus linguistiques, communicatifs à l'apprentissage, etc. Selon les conditions matérielles de la situation d'enseignement-apprentissage, et sur un mode de relation pédagogique donnée. Ces activités peuvent être alors classées en trois phases :

- 1- les activités visant la découverte, de connaissances référentielles, linguistiques, socioculturelles, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition et leur traitement;
- 2- les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances dans l'aptitude visée et dans l'objectif visé. Lors desquelles l'apprenant exerce d'abord un contrôle maximal sur cette utilisation, puis progressivement se libère de ce contrôle, les procédures du rappel de l'information s'automatisent.
- 3- Les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés, qui établissent comment les différentes opérations de l'apprentissage, objectifs, stratégies, ressources et évaluation sont en interrelation, bien plus l'encadrement de ces opérations serait effectué par l'enseignant et tiendrait compte de la centration sur l'apprenant.

I.5.2. Phases de l'apprentissage :

Les méthodes d'apprentissage envisagées comme démarche de travail contenant quatre grandes phases, que l'on retrouve sous de nombreux noms dans la plupart des méthodes :

1- Une phase d'accès au sens :

Ces au cours de cette phase que le matériel nouveau, objets ou support du travail de l'unité, sera présenté aux apprenants.

2- Une phase de reformulation créative :

L'apprenant va s'approprier le matériel nouveau, par la pratique en situation; c'est le réemploi du nouveau matériel dans des situations différentes.

3- Une phase de conceptualisation et de ("conscientisation") :

(Ce terme est utilisé par Hélène Trocmé : *La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère*)¹⁴

Cette phase a pour objet l'appropriation que visent essentiellement les activités métalinguistiques et métacommunicatives (classification et conceptualisation portant sur des éléments linguistiques et/ou communicatifs,

mémorisation, application et découverte des règles de fonctionnement linguistique, etc.)

3- une phase d'évaluation :

Il s'agit tout autant de l'évaluation institutionnelle, que de l'évaluation par l'enseignant, ou par l'apprenant lui-même, qui peut y participer à la mesure de sa maîtrise progressive de la langue étrangère, par rapport à des compétences qui lui sont fixés à l'avance; si l'enseignant ou l'institution l'associe au processus d'évaluation.

I.5.3 Apprendre à apprendre :

Apprendre à apprendre est devenu une activité pédagogique en soi dans le cours de langue étrangère dès les années 80, suivant en cela les théories du constructivisme. L'apprenant participe activement à la construction de ses savoirs et savoir-faire.

¹⁴ M. Pendanx, in, « *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Dir. C. Baylon, CLE international, Paris, 1997, P 169

Dans la perspective de centration sur l'apprenant, on a assigné à l'enseignement-apprentissage des langues un nouveau objectif : le développement de l'autonomie de l'apprenant (H.holec) ¹⁵.

Etre autonome ne signifie pas être libre de faire n'importe quoi, c'est au contraire savoir tirer le meilleur parti de ses propres ressources dans un environnement donné.

I.6 Le cognitivisme :

En psychologie générale contemporaine, le cognitivisme est le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances au nombre desquelles le langage. Ce paradigme postule l'existence de représentations mentales, objet des processus cognitifs.

Par cognition, on entend selon les spécialistes : «l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. À l'origine de ces activités se trouve l'architecture cognitive constituée d'éléments responsables, entre autres, de la conservation des connaissances et des croyances, des décisions d'action, de l'élaboration des représentations et de la régulation de l'action ».¹⁶

Le fonctionnement de ce système cognitif permet que l'information entrant (*input*) soit sélectionnée, encodée, structurée, stockée et récupérée. La perception et l'attention jouent un rôle central dans le déroulement de ces opérations.

¹⁵ M.Pendanx, in, « *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Dir. C. Baylon, CLE international, Paris, 1997, P 162

¹⁶ « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Dir. J.P. Cuq, CLE International, Paris, 2003, P 44

I.7 La résolution de problèmes comme processus cognitif :

Nous nous basons sur un texte écrit par Jean Yves Boyer,¹⁷ pour définir le concept de résolution de problèmes et la signification que lui donne la psychologie cognitive dans la perspective d'enseignement-apprentissage.

La résolution de problèmes comme processus cognitif est défini par Reber (1985) comme « *l'ensemble des processus impliqués dans la solution d'un problème* ». Selon Boyer, Mayer est un peu plus explicite lorsqu'il souligne : « *Un processus cognitif ayant pour objet de transformer une situation de départ en une situation souhaitée lorsque n'existe, du point de vue du sujet, aucune méthode bien connue pour réaliser cette transformation* ». Hayes (1981) de sa part se base sur cette situation pour distinguer dans la présentation d'un problème à résoudre la situation initiale, les opérateurs (qui sont les processus de transformation de la première situation en la seconde) et les conditions qui règlent le fonctionnement des opérations.

I.7.1 Les étapes de la résolution d'un problème :

Les théoriciens de la résolution de problèmes reconnaissent généralement les étapes suivantes dans la résolution d'un problème (Hayes, 1981) :

- La découverte du problème
- Sa présentation
- La planification puis la mise en œuvre des moyens de solution
- L'évaluation des résultats obtenus.

Le formalisme de la résolution de problèmes est utilisé particulièrement dans la didactique des compétences de la lecture et de l'écriture.

¹⁷ J.Y. Boyer, « *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* », Dir. C. Préfontaine, L. Godrad et G. Fortier, ed, LOGIQUES, Québec, 1998. P 45

I.8 Traitement de l'information et contexte d'apprentissage :

Suivant le modèle d'enseignement constructiviste, l'élève est considéré comme un agent actif dans la construction de ces connaissances et dans sa compréhension du monde. La recherche a mis de l'avant l'importance de considérer l'apprenant sur la base du traitement de l'information qu'il effectue en situation d'apprentissage et d'utilisation de ses connaissances (Denhière et Baudet, 1991)

L'apprenant traite les nouvelles informations à partir de ses connaissances antérieures; de la mise en relation qu'il effectue émerge une nouvelle connaissance. (Bedard et Tardif, 1990)

Bedard note, parmi les compétences importantes de l'enseignant selon cette perspective, sa capacité à comprendre les mécanismes qui permette à l'élève d'acquérir, d'intégrer et d'utiliser des connaissances, et sa capacité à agir sur ces mécanismes. Les modèles récents portant sur les processus cognitifs et les représentations du discours considère que la compréhension du discours se fait à partir de l'information dérivée du texte et des connaissances antérieures du domaine.

Cette perspective de l'apprentissage et de l'utilisation des connaissances a guidé les efforts des chercheurs en psychologie et en éducation afin de proposer une série de méthodes et de modalités d'enseignement propres à favoriser l'apprentissage en concordance avec les modèles théoriques existants. Ces recommandations (Jones, Palincsar, Ogle, et carr, 1987; Tardif 1992). Visent à soutenir et à encadrer une construction systématique et rigoureuse des connaissances chez l'élève.

L'enseignant est ainsi invité à rendre explicite aux élèves les connaissances et les stratégies nécessaires à l'apprentissage et à l'accomplissement des tâches en classe. Un enseignant ne devrait donc pas seulement transmettre des connaissances, mais également agir directement sur le processus d'apprentissage de ces connaissances et rendre l'élève conscient de cette démarche (Bedard, 1994). Graduellement, il aide ainsi l'élève à acquérir des habilités cognitives et métacognitives nécessaire au développement de ces compétences particulièrement lorsqu'il est fréquemment placé en situation de résolution de problèmes.

Selon une vision cognitiviste, lorsque l'élève doit réutiliser ses connaissances dans des tâches particulières, il détermine des objectifs à atteindre, planifie une façon de procéder et utilise différentes stratégies cognitives et métacognitives lui permettant d'atteindre les objectifs visés.

Ce traitement de l'information s'effectue à partir des données de la situation, telle qu'elles sont interprétées par l'élève, et des connaissances que celui-ci possède.

I.09 Apprentissage et enseignement contextualisé :

Bédard (1995, p12) évoque à titre de définition de l'apprentissage et l'enseignement contextualisé : « [...] *l'apprentissage et l'enseignement contextualisés proposent un regard à la fois sur l'apprentissage et sur les modalités d'enseignement de nature à favoriser : l'intégration des connaissances et l'acquisition de compétences, l'activation et le transfert de ces connaissances; et une perception positive de la tâche et de soi même comme apprenant.* »

Selon Bédard, chacun de ces effets escomptés représente une donnée importante en didactique de la langue.

"*La cognition contextualisé*" telle qu'elle a été défini par les chercheurs (Greeno, 1989; Brown, Colilins et Deguide, 1989) fait émerger deux principes :

Le traitement de l'information est en partie lié au contexte dans lequel il prend place.

- Et ce contexte d'apprentissage-enseignement a une incidence déterminante sur la représentation et l'utilisation des connaissances.

Selon Bédard la connaissance possède donc une nature contextualisé. Elle est à la fois le produit de l'activité cognitive réalisée par l'apprenant, des échanges entre les individus concernés du contexte relationnel et de la culture dans laquelle elle se situe. A l'école, en didactique de la langue, l'impact de la dimension culturelle est particulièrement évident et teinte la qualité des apprentissages effectués en classe.

La pensée, les comportements et les attitudes d'un élève en dehors de la salle de classe sont tributaires de son milieu social et familial, de sa culture, de la communauté de jeunes dans laquelle il se situe. C'est à partir de ces contextes que ses gestes prennent un sens véritable. L'apprentissage et l'enseignement contextualisés authentiques découlent de ces contextes et proposent d'en tenir compte en classe. (Bédard, 1995, p.13)

«Les interventions didactiques et les activités d'apprentissage envisagées devraient non seulement présenter la connaissance de façon explicite, mais également l'ancrer dans des contextes les plus authentiques possible, et ce, dans une perspective de complémentarité des contextes ». (Bédard et Chamberland ,1995).

Bédard met l'accent ensuite sur les résultats des recherches ayant pour objet le souci de recherche d'un plus grand degré d'authenticité dans les activités d'enseignement-apprentissage proposées en classe, qui vise à contrer le phénomène de "*connaissances inertes*" en mémoire ces connaissances possèdent deux caractéristiques principales :

- Elles ont été effectivement acquises à un moment donné du processus d'apprentissage.

- Mais elles apparaissent inaccessibles, et même inexistantes lorsqu'on demande à l'élève d'y accéder dans un contexte différent. (autre problème à résoudre, domaine d'application différent, situation différente, etc.)

Ces connaissances sont considérées alors qu'elles n'ont pas été bien organisées et ancrées en mémoire en fonction de contextes d'utilisation variés.

« L'analyse rapide de ces différents contextes permet de comprendre que les formes d'apprentissage et les différentes activités dans lesquelles s'engage un élève sont socialement partagés, c'est-à-dire que l'activité cognitive n'est pas uniquement le lot d'individus isolés mais également le propre d'un groupe d'individus à l'intérieur duquel on trouve fréquemment au moins un expert » (Bédard, 1999).

Selon la perspective de l'apprenti en situation de résolution de problèmes, l'expert se propose comme modèle, entraîne et fournit le soutien nécessaire au novice (Collins, Brown et Newman, 1989). L'enseignant peut tendre à adopter ce modèle et ainsi bonifier ses interventions en didactique du français.

I.10 Apprentissage scolaire contextualisé.

Au cours des dernières années, les chercheurs et les praticiens ont tenté d'implanter les théories sociocognitives de l'apprentissage et de l'enseignement dans le contexte de la classe. De nouvelles méthodes d'enseignement ont été considérées à savoir: L'enseignement réciproque, la découverte guidée (guided discovery), l'apprentissage selon le modèle de l'apprenti, l'apprentissage collaboratif, etc. ont été proposés afin de bonifier les pratiques plus traditionnelles utilisées dans les salles de classe. (Bédard, p85)

Ces méthodes innovatrices d'enseignement et d'apprentissage mettent en pratique les préceptes sociocognitifs les plus reconnus, c'est-à-dire la participation effective des élèves dans le processus d'apprentissage, la collaboration, le partage du processus d'élaboration et de construction de la connaissance, la mise en évidence du processus de gestion des connaissances, etc. En plus de ces autres méthodes d'enseignement, un fort accent est mis sur des tâches d'apprentissage qui touchent le discours conversationnel, c'est-à-dire celui dans lequel les élèves travaillent en petit groupes ou en dyades sur des tâches authentiques. Ces groupes d'élèves inscrits dans une même démarche d'apprentissage peuvent être décrits comme des communautés d'apprenants (*communities of learners*).

Bédard évoque l'approche du langage intégré (*whole language*) utilisé en didactique de l'écriture à titre d'illustration de ces concepts (Boudreau, 1992; Goodman, 1989). "Le langage intégré préconise une démarche d'apprentissage des compétences d'écriture par une pratique fréquente de l'écrit. Il propose le recours à des conférences (entre pairs, avec l'enseignant, etc.) comme balises et soutien aux périodes d'écriture individuelles.

L'approche inclut également des mini leçons qui permettent à l'enseignant d'aborder de façon précise l'apprentissage de connaissances déclaratives (règles grammaticales) ou procédurales (la planification). De plus les scripteurs novices sont appelés "écrivains" et ils font partie d'un club littéraire. Cette mise en situation vise à contextualiser la démarche d'apprentissage et à acculturer les élèves à un contexte authentique d'utilisation des compétences d'écriture.

En didactique de la lecture, l'enseignement réciproque mis de l'avant par Palincsar et Brown (1984) rejoint également les caractéristiques du concept de communauté d'apprenants. Afin de favoriser le développement des habiletés de compréhension en lecture, les élèves travaillent en sous-groupes avec l'aide de l'enseignant. À partir d'un texte proposé comme

lecture, ils sont invités : à tenté de définir les termes inconnus; à reconnaître l'idée principale de différentes parties du texte; à offrir un résumé ponctuel de certaines parties; et à anticiper la suite des événements décrits. À l'instar de la démarche du langage intégré, l'enseignement est partagé par tous les élèves, à qui il est demandé d'adopter à tour de rôle la place du maître. Ils doivent alors apprécier la justesse et la pertinence des repenses proposées par les autres élèves en leur offrant une rétroaction. La démarche permet à l'enseignant de porter son attention sur le développement des habiletés cognitives et métacognitives des élèves en adoptant un rôle de tuteur et donc de facilitateur (Bédard, 1995).

De telles démarches d'intervention en didactique de la lecture et en didactique de l'écriture illustrant certaines des caractéristiques de la contextualisation des apprentissages et de l'enseignement permettent aux élèves de mieux situer les connaissances et de comprendre leur pertinence dans un cadre plus explicite. De plus les élèves ont l'occasion d'acquérir une autonomie dans la gestion de leurs activités et une plus grande responsabilisation vis-à-vis de la démarche d'apprentissage. L'enseignant favorise ainsi la motivation des élèves en classe en leur donnant la possibilité d'avoir un certain contrôle sur les tâches qu'ils doivent réaliser (Bédard, 1999).

Bédard propose enfin d'adopter une vision de complémentarité entre une démarche didactique plus traditionnelle et les principes de la contextualisation des apprentissages et de l'enseignement. Car les théories sur le traitement de l'information (associées à une démarche plus abstraite) issues de la psychologie cognitive favorisent l'apprentissage et la maîtrise des compétences par la *pratique* (Lesgild, 1988). Ces théories prédisent que l'apprentissage le plus efficace se produit lorsqu'il y a combinaison des deux modalités (Anderson et al, 1996).

I.11 La classe de langue :

La classe est le lieu privilégié des interactions entre professeur et élèves, et entre élèves. La classe crée artificiellement des conditions d'appropriation de savoirs et de savoir-faire, elle est le lieu par excellence de toutes les interventions pédagogiques et l'espace de la co-construction du savoir.

La classe de français peut être considéré comme un milieu "exolingue", puisque la communication entre enseignant et élèves se réalise en français. « *La communication exolingue se trouve concrétisée dans une grande variété de situation, elles-mêmes instaurées dans une diversité de contextes (micro-contexte ou macro-contexte) parmi lesquels les contextes d'apprentissage/enseignement y compris la classe de langue elle-même* » (Py et Porquière 2003).

D'un point de vue didactique, on peut définir la classe comme « *un concept méthodologique marqué par la compression des paramètres d'appropriation* » : (Dictionnaire de la didactique du français, P 42)

- Une compression de l'espace : puisque c'est un lieu technique caractérisé par sa localisation (école, lycée, université etc.)
- Une compression du temps : variable en fonction des cultures scolaires, le nombre de séances choisie par l'institution...
- Une compression disciplinaire, fondée sur des représentations culturelles, idéologiques et méthodologiques, qui défini, par des choix, des contenus d'enseignement et d'apprentissage (instructions officielles, programmes, ... déterminant le savoir à acquérir et à enseigner.

I.12 L'environnement scolaire :

L'environnement scolaire est pensé dans une vision où la société algérienne est une société plurilingue, car le tissu linguistique en Algérie

est un patchwork formé de quatre langues, l'arabe dialectal, langue orale de communication sociale quotidienne, Tamazight langue officielle récemment. L'arabe classique (langue du Coran), l'arabe standard ou moderne qui est bien la langue nationale officielle et d'enseignement. En quoi nous intéresse cette réalité ?

Puisque la classe est le miroir de la société, il se trouve des cas d'étudiants ou malgré ce plurilinguisme prétendu, se renferme dans leur (langue) maternelle et forme par ce comportement des individus monolingue et participe de cette façon dans la formation des blocages dans leur apprentissage des langues étrangères.

« Parce qu'on ne peut raisonnablement envisager d'enseigner les langues de la même façon à un apprenant ne parlant et ne comprenant qu'une seule langue et n'ayant que des relations très lointaines à d'autres cultures, et à un autre apprenant baignant dans le plurilinguisme depuis son enfance de par ses origine et /ou ses pratiques langagières et culturelle courantes. »¹⁸

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les chercheurs se sont interrogés non seulement sur les processus d'apprentissage et sur l'acquisition et l'élaboration de la connaissance, mais également sur ce qui caractérise et distingue la situation d'apprentissage dans un contexte scolaire de celle qui est vécue à l'extérieur des murs de la classe (Resnick, 1987).¹⁹ L'enseignant doit aider l'élève à prendre conscience de la réalité de sa langue, et de la réalité de l'environnement dont se réalise son apprentissage. Car la connaissance de son identité linguistique, peut formée une entrée possible à la connaissance de l'identité linguistique de l'autre, notamment la connaissance de la langue française.

¹⁸ Dr. Dakhia, thèse de doctorat.

¹⁹ Cité par, D. Bédard, in, « *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* », Dir. C. Préfontaine, L. Godrad et G. Fortier, ed, LOGIQUES, Québec, 1998. P 79

CHAPITRE II

L'accès au sens et production de l'écrit

II.1 L'accès au sens de l'écrit (la lecture) :

En didactique des langues, on aborde généralement la lecture par trois voies différentes : par le choix des textes à lire : Ces textes sont utilisés à des fins pédagogiques, comme les fables de la fontaine. Ou par la nature des activités pédagogiques : Elles visent essentiellement le développement de la connaissance de la langue étrangère en tant que telle. Exemple: l'explication littéraire des mots. Ou encor par l'accès au sens des messages écrits.

L'accès au sens, qu'il s'effectue à partir de l'oral ou à partir de l'écrit, nous demande aujourd'hui de mieux cerner la réalité des phénomènes de perception et de réception de la langue. L'acte de compréhension est un acte d'apprentissage de "*nature multidimensionnelle*" dit (M. Garabédian).²⁰

Il suppose entre autres des processus psychophysiologiques tels que l'inhibition, l'attente, la motivation, les blocages..., ceux-ci se traduisent chez l'apprenant par des stratégies d'apprentissage variées qui ont des conséquences directes sur les démarches pédagogiques que peut proposer l'enseignant.

Ainsi, le terme "*réception*" à fait irruption dans l'apprentissage englobant celui de "*perception*", dans une vision plus complète de l'individu, et suppose que « *tous les systèmes perceptifs sont mis en jeu dans l'apprentissage d'une langue (réception sensori-motrice sensoriel-visuel)* »²¹

II.1.1 Qu'est-ce que la lecture ?

L'acte de lire est une activité d'une grande complexité, qui suppose un lecteur, un texte et, partant une interaction entre un lecteur et un texte.²²

La lecture est une activité complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions. Vincent Jouve nous propose parmi de nombreuse

²⁰ M.Garabédian, cité par M.Butzbach-Rivera, in, « *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Dir. C.Baylon, CLE international, Paris,1997, P 87

²¹ œuv. Cité P 88

²² C. Corner, C. Germain, « *le point sur la lecture* », Dir. R. Galisson, ed, CLE international, Paris, 1999

synthèses faite sur la lecture celle proposé par Gilles Thérien (« *Pour une sémiotique de la lecture* », portée, vol. 18, 2-3, 1990, pp.1-14) qui voit dans la lecture un processus à cinq dimensions ²³:

○ **Un processus neurophysiologique :**

La lecture est d'abord un acte concret, observable, qui fait appel à des facultés bien définies de l'être humain. Pas de lecture possible, en effet, sans une mise en œuvre de l'appareil visuel et de différentes fonctions du cerveau.

Lire, c'est préalablement à toute analyse du contenu, une opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes.

○ **Un processus cognitif :**

Une fois qu'il a perçu et déchiffré les signes, le lecteur tente de comprendre de quoi il est question. La conversion des mots et groupes de mots en éléments de signification suppose un important effort d'abstraction. La lecture sollicite une compétence. Le texte met en jeu un savoir minimal que le lecteur doit posséder s'il veut poursuivre sa lecture.

Un processus affectif :

Le rôle des émotions dans l'acte de lecture est facile à cerner : s'attacher à un personnage, c'est prendre intérêt à ce qui lui arrive, c'est-à-dire au récit qui le met en scène.

○ **Un processus argumentatif :**

Le texte, en tant que résultat d'une volonté créatrice, ensemble organisé d'éléments, est toujours analysable, comme «discours », prise de position de l'auteur sur le monde et les êtres.

²³ V. Jouve, «*La lecture*», Dir. B.Vercier, ed, HACHETTE, Paris, 1993, P11

○ **Un processus symbolique :**

Le sens que l'on retire de la lecture (en réagissant à l'histoire, aux arguments proposés, au jeu entre les points de vue) va immédiatement prendre place dans le contexte culturel où évolue chaque lecteur. Toute lecture interagit avec les schémas dominants d'un milieu et d'une époque [...] c'est en pesant sur les modèles de l'imaginaire collectif que la lecture affirme sa dimension symbolique. La lecture s'affirme ainsi comme partie prenante d'une culture.

II.1.2 situation d'écrit :

Une situation d'écrit comme la définit Sofie Moirand, « est une situation de communication écrite ce qui implique des scripteur écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques »²⁴

La lecture se caractérise par rapport à l'échange oral par son statut de communication différée. L'auteur et le lecteur sont éloignés l'un de l'autre dans l'espace et dans le temps. « *Le texte se présente au lecteur hors de sa situation d'origine. Auteur et lecteur n'ont pas de cadre commun de référence. C'est donc en se fondant sur la structure du texte, c'est-à-dire sur le jeu de ses relations internes, que le lecteur va reconstruire le contexte nécessaire à la compréhension de l'œuvre. Ce qui entraîne que lors de l'interprétation d'un document on cherche des réponses aux questions de type : « Qui écrit ? Où ? Quand ? À propos de quoi ? Pour quoi (faire) ? Pourquoi ? À qui écrit-il ? Pour qui ? »*²⁵

²⁴ S.Moirand, cité par M.Butzbach-Rivera, in, « *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Dir. C.Baylon, CLE international, Paris,1997, P 121

²⁵ Idem, p121.

²⁶ G.Vigner, cité par M.Butzbach-Rivera, in, « *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Dir. C.Baylon, CLE international, Paris,1997, P 122

II.1.2.1 Objets de lecture :

Parmi les classifications des situations de communication écrite, ou de divers objets de lecture qui ont été proposés par divers didacticiens, on peut retenir celle revenant à G. Vigner²⁶, cette classification est faite en fonction de la compétence de lecture qu'exigerait la compréhension de ces textes. Il distingue ainsi :

- **des textes à dominante narrative** : (reportages, romans, souvenirs, comptes rendus, rapports d'enquête ...);

- **des textes à dominante descriptive** : (extrait de romans, souvenirs, reportages, comptes rendus d'expériences, manuels, cours photocopiés, etc.)

- **des textes à dominante expressive** : (poésies, romans, pièces de théâtre, bandes dessinées, lettres personnelles, etc.)

- **des textes à dominante logico-argumentative** : (communications scientifiques, cours, essais, rapports, etc.)

- **des textes à dominante prescriptive** : (mode d'emploi, notice, documents administratifs, etc.)"

II.1.3 Les processus de lecture :

En didactique des langues, les processus de lectures peuvent être distingués comme suit :

- **Lecture silencieuse – lecture oralisée :**

La lecture silencieuse est tout à fait différente de la lecture oralisée, les situations de lecture silencieuse sont beaucoup plus fréquentes que celle de lecture oralisée, la lecture silencieuse est une lecture pour soi, la lecture à haute voix est une lecture pour autrui. *"La lecture silencieuse est bien plus*

rapide, bien plus efficace que la lecture à voix haute qui oblige l'œil à suivre le texte lettre après lettre, ou plutôt son après son" ²⁷

- **Lecture intégrale :**

C'est une lecture qui suit l'ordre du texte, « *chez un lecteur adulte la vitesse de sa lecture intégrale varie non seulement selon le type de textes, mais aussi selon ses capacités de saisie globale à chaque point fixe où l'œil s'arrête et selon ses capacités d'anticipation, de prévision et de stockage des informations au fur et à mesure qu'on avance dans le texte. La vision reste donc globale même si le lecteur suit la linéarité du texte* ». ²⁸

- **La lecture sélective :**

Il s'agit de pratiquer une stratégie de lecture correspondant à des objectifs précis : rechercher une information, parcourir en diagonale, ou écrémer un texte pour aller chercher le passage qu'on veut lire de manière intégrale, etc.

II.1.4 La perception visuelle :

M. Butzbach-Rivera précise que, la perception visuelle est sélective, multisensorielle, et elle dépende autant de facteurs psychologiques que de facteurs physiologiques. Cependant, « *l'œil ne lit pas de façon linéaire, selon un mouvement de balayage continu du texte, mais il procède par mouvements de "progression", de "fixation" ou de "régression". Il peut procéder par bonds, s'immobiliser sur un élément ou une partie de texte localisé au cours de la progression, opérer des mouvements de droite à gauche, pour "recevoir un ou plusieurs éléments insuffisamment appréhendés* ». ²⁹

L'auteur souligne que, c'est la largeur du champ visuel au cours des phases de fixation qui définit la qualité du lecteur.

²⁷ Œuvre cité p131

²⁸ S.Moirand, cité par M. Butzbach-Rivera, in, « *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Dir. C. Baylon, CLE international, Paris, 1997, P 132

²⁹ C. Vigner. Cité par M. Butzbach-Rivera, œuvre cité, P 132-133

De nombreuses études ont été mené dans l'objectif de mieux comprendre le processus de lecture visuelle, et ont montré en particulier que « *le lecteur débutant perçoit quelques syllabes d'un mot durant une fixation, et qu'il lui faut en général deux fixations pour percevoir un mot composé de deux ou trois syllabes. Par ailleurs, ses retours en arrière sont aussi fréquents et d'une assez longue durée. Toutefois, lorsque le lecteur devient plus expert, le nombre et la durée des fixations ainsi que le retours en arrière diminuent; l'empan perceptuel (la capacité perceptuelle) augmente et il perçoit alors plus d'un mot à la fois* ». ³⁰

Les études récentes, concernant la durée des fixations de l'œil, ont montré que le lecteur adulte peut faire environ quatre fixations par seconde et qu'il perçoit en générale huit caractères chaque fois, ce nombre pouvant aller jusqu'à vingt chez le lecteur expérimenté. Et l'on a remarqué que ces performances qui ont été qualifié d'assez moyennes s'explique par le fait que la structure de l'œil n'est pas uniforme.

« *La lecture s'appuie sur deux sources d'informations assez différentes, l'une est fournie par l'auteur, il s'agit de marque graphiques sur la page ; c'est ce qu'on appel l'information visuelle" [...] "l'autre source d'information se trouve chez le lecteur lui-même qui fournit l'information non visuelle disponible même quand ses yeux sont fermés [...]". "En d'autres termes, la lecture s'appuie sur l'information que le lecteur reçoit par son système de vision et sur l'information déjà disponible dans sa tête, dans sa structure cognitive* ». ³¹

³⁰ Smith, cité par M. Butzbach-Rivera, œuv. Cité p132-133

³¹ C. Cornaire, C. Germain, «*le point sur la lecture*», Dir. R. Galisson, Ed, CLE international, Paris, 1999, p 13

II.1.5 les différentes situations de lecture :

Les objectifs de lecture diversifiés entraîneront des choix de textes diversifiés : "par exemple *lire pour rêver* (objectif de plaisir) entraîne à choisir des chansons, des bandes dessinées, des romans...*lire pour rire*, des nouvelles humoristiques; *lire pour savoir* (objectif d'information), des textes factuels ou des textes d'opinion dans les journaux; *lire pour écrire*, des questionnaires d'enquêtes, des lettres, des jeux concours, etc.

II.1.6 Qu'est-ce que comprendre ?

Partant du point de vue considérant l'acte de lire comme "percevoir directement des significations", ni des lettres, ni des mots, ni des syllabes mais des significations. Ainsi stipule M. Butzbach-Rivera, qui ajoute, que "*comprendre un énoncé consiste essentiellement à en anticiper la signification et à vérifier à partir de quelques indices cette anticipation*" (L. Lentin : *Du parler au lire*, p. 74). Pour S. Moirand, l'acte de compréhension se définit d'une autre manière également :

"Comprendre c'est produire de la signification et non en recevoir comme on l'a cru longtemps en didactique des langues" (Enseigner à comprendre, p130).

La compréhension ne peut être envisagé d'un seul point de vue linguistique. Comme le dit G. Vinger (*Lire du texte au sens*, p.41), "*La dimension psychologique dans l'approche des problèmes de compréhension de texte ne doit être ni exclusive, ni même dominante, elle ne peut toutefois être omise si l'on veut pouvoir analyser correctement l'activité de l'élève, identifier l'origine exacte de ses difficultés, intervenir efficacement*".

Les activités de compréhension qu'on pourra pratiquer en classe de langue étrangère sont de plus en plus divers : de la compréhension globale à la compréhension totale (ensemble et détail) ou partielle (sélective), de la compréhension de textes courts à la compréhension de textes plus en plus longs. *« L'essentiel étant d'augmenter la compétence de compréhension de l'écrit, c'est-à-dire d'entraîner à de nouveaux modes de lecture, de développer conjointement les aptitudes en langues maternelle et étrangère, de motiver à lire et de libérer l'accès aux productions écrites, quelles qu'elles soient »*, souligne M. Butzbach-Rivera.

II.1.7 Les stratégies d'enseignement et

les stratégies d'apprentissage de la lecture.

II.1.7.1 Quelques stratégies d'enseignement de la lecture :

L'approche globale n'est pas une stratégie d'apprentissage, il s'agit d'une stratégie d'enseignement découlant d'un objectif didactique : « n'ayant pas choisi en général le texte à lire, l'apprenant peut avoir une idée "globale" sur le contenu, sans le déchiffrer terme par terme, en balayant simplement l'aire de la page (Peytard, 1975). S. Moirand avait proposé une démarche méthodologique pour la compréhension de l'écrit, en FLE. Elle se décomposerait en deux phases :

- Une approche globale :

Ou il pourrait y avoir une première série de balayage de l'ensemble du texte, ce qui permettrait aux apprenants d'accéder au sens général, d'avoir une idée globale du contenu à partir de la reconnaissance d'indices significatifs, iconiques, formels et sémantiques, porteurs de signification (titre, sous-titre, images etc.).

- **une phase d'analyse du texte :**

Après avoir établi un rapprochement globale du texte, on peut en suite procéder à une analyse plus fine des régularités d'ordre formel (articulateurs rhétoriques, éléments anaphoriques comme les pronoms, les adjectifs possessifs, démonstratifs, etc.), d'ordre thématique (données relative à la dimension pragmatique du texte, par exemple : Qui écrit ? Pour qui ? Où ? Quand ? etc.

II.1.7.2 Quelques stratégies d'apprentissage de la lecture :

Emprunté à Claudette Cornaire (1991), qui a tenté de faire le point sur les propositions fournis par certains chercheurs, en partant de l'interrogation suivante : Que faut-il entendre par "*habilité*" et par "*stratégie*" ?

Cornaire souligne qu'il a long temps régné une certaine confusion au sujet de ces deux termes qui semblaient plus ou moins être utilisés de façon interchangeable. Et il est intéressant de noter que dans les publications récentes, on commence à faire une nette distinction entre les deux. À cet, égard, une habilité est maintenant perçu comme «*un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences* », tandis qu'une stratégie serait : «*la démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif* (Williams, 1989), toutefois certains chercheurs ont fait remarquer qu'il existe un lien entre ces deux termes : Les stratégies ne sont pas nécessairement différentes des habiletés : en fait ce sont des habiletés dont on prend conscience afin de mieux les examiner ». ³²

La lecture sous-entend donc, l'acquisition de certaines habilités et également la connaissance de stratégies particulières. On émet l'hypothèse que ses derniers pourraient servir de moyens pour accéder, voir enclencher le processus d'automatisation. ³³

³² Paris et Al, (1983 : 236), cité par : C. Cornaire, in « *le point sur la lecture* », Dir. R. Galisson, ed, CLE international, Paris, 1999, p 37

³³ Ibid, p 38

II.1.7.2.1 Quelques habiletés du bon lecteur :

C'est à partir d'expériences en laboratoire et d'observations en classe, que les chercheurs ont pu identifier quelques habiletés du bon lecteur, dont on peut les citer comme suit :

Son habilité à reconnaître les mots, car chaque mot a en quelque sorte une silhouette que le bon lecteur reconnaît d'un simple coup d'œil, sans avoir en analyser les composants, surtout pour les mots qui lui sont familiers.

La prédiction est considérée par Smith (1971), comme la base de la compréhension dont le bon lecteur serait particulièrement habile à prédire les informations qui vont suivre dans le texte, à partir de la mise en relation d'éléments textuels (indices iconiques, formels, sémantique, etc.), et de connaissance particulière qu'il possède .

Le bon lecteur se caractérise par sa capacité de conserver en mémoire un certain nombre de connaissances dont il se sert durant la lecture.

II.1.7.2.2 Quelques stratégies du bon lecteur :

Être un bon lecteur consiste également à pouvoir détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions. Cela est possible grâce à la mise en œuvre de stratégies de compréhension. Selon Smith (1985), le bon lecteur parviendrait toujours à sélectionner les bonnes stratégies au moment approprié, et à les utiliser avec précision et sans effort.

Parmi les stratégies traditionnellement auxquelles le bon lecteur fait appel au besoin et qui peuvent aussi servir à l'apprentissage de la lecture, on retrouve :

- l'esquive de la difficulté (contourner la difficulté) ;
- le balayage (« *scanning* ») ;
- l'écémage (« *skimming* ») ;
- la lecture critique ;
- l'utilisation du contexte ;
- l'utilisation de l'inférence ;
- l'utilisation des connaissances antérieures (référentielles, textuelles, grammaticales, etc.) ;
- l'objectivation (« *monitoring* »).

C. Cornaire avait présenté ses stratégies comme suit :

Le bon lecteur rencontre au cours de sa lecture certaine ambiguïté, une certaine imprécision. Il peut arriver en effet qu'il rencontre un mot nouveau ou qu'il ne comprenne pas une phrase et dans ce cas, il peut contourner la difficulté en décidant par exemple de continuer à lire car il sait que le sens du mot ou de phrase devrait se préciser à mesure que d'autres éléments d'information viennent s'ajouter.

Le balayage consiste à repérer rapidement une information précise, il s'agit d'une lecture sélective en diagonale. L'écémage c'est parcourir le texte rapidement et de façon non linéaire ; c'est en quelque sorte, faire un survol pour avoir une idée globale de son contenu (Giasson et Thériau 1983). Corner cite l'exemple que, lorsqu'on feuillette un journal afin de décider quels seront les articles qui, plus tard, vaudront la peine d'être lus, on fait de l'écémage.

La lecture critique, c'est la lecture intégrale d'un texte : une lecture fine aux fins d'évaluation.

L'utilisation du contexte consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider à découvrir sa signification.

L'inférence est un processus cognitif au cours duquel le lecteur utilise ses connaissances pour enrichir, compléter ou transformer les informations contenues dans un texte de sorte qu'elles lui soient plus faciles à comprendre et à mémoriser. (Deschênes 1988 :50), autrement dit c'est pouvoir lire entre les lignes, et deviner ce que l'auteur n'a pas dit.

Si le bon lecteur sait utiliser spontanément son bagage de connaissances, il doit parfois réfléchir et aller récupérer en mémoire certaines connaissances pertinentes susceptibles d'éclairer et de faciliter l'appréhension de l'information contenue dans le texte : il s'agit alors de la mise en œuvre de la stratégie des connaissances antérieures.

La lecture exige que le lecteur contrôle son activité (« *monitoring* ») par l'objectivation constante de soi, du matériel et de la tâche qu'il accomplit, ce qui demande un certain jugement, un certain effort et une certaine évaluation. Le lecteur doit faire le point sur ce qu'il sait par rapport à son intention (projet) de lecture, à ses besoins, à ses intérêts. Il s'agit d'un genre d'activité de gestion qui va aboutir, à la fin de la lecture, à l'intégration de nouvelles connaissances et par conséquent à une réorganisation de la structure cognitive.³⁴ Cornaire cite à titre d'illustration à la stratégie du "*monitoring*", l'exemple d'un lecteur qui, après avoir lu la critique d'une pièce de théâtre pourrait, par exemple, se faire les réflexions suivantes :

"Si j'ai bien compris, cette pièce ne vaudrait donc pas le déplacement... ce n'est pourtant pas ce que j'avais entendu dire. Je voulais même aller la voir; mais qu'est-ce qu'il lui reproche exactement ? ... voyons un peu". Et le lecteur va faire une lecture minutieuse du texte, afin de voir quelles critiques on adresse à cette pièce et, éventuellement, il décidera alors s'il veut y assister.³⁵

³⁴ C. Cornaire, C. Germain, « *le point sur la lecture* », Dir. R. Galisson, ed, CLE international, Paris, 1999, p 43-44

³⁵ C. Cornaire, œuvre cité, p 42

II.1.7.3 La lecture en langue seconde :

La construction du sens en lecture met en œuvre un mécanisme complexe d'opérations intellectuelles. En pénétrant dans le monde des langues secondes, la situation semble encore se compliquer et d'autres problèmes viennent s'ajouter, problèmes reliés en partie à la compétence linguistique ou encore à certaines variables affectives.

A) les caractéristiques de la lecture en langue seconde :

- une lecture plus lente :

Selon Cornaire, en comparant les mouvements des yeux des lecteurs en langue maternelle et des lecteurs en langue seconde, on a constaté que ces derniers font davantage de fixations, qu'elles sont d'une plus longue durée et que les retours en arrière sont aussi plus nombreux.³⁶ Fixations plus fréquentes et plus longues, de nombreux retours en arrière, une tendance à la subvocalisation. Ce sont des éléments qui concourent à freiner la vitesse de lecture.³⁷

- Une lecture lettre par lettre, linéaire, fragmentaire :

Nous savons que, la reconnaissance des mots, leur classement par rapport à l'acquis, c'est-à-dire à l'information en mémoire, se fait de façon très rapide, voire automatique chez le bon lecteur en langue maternelle. Par contre, le lecteur en langue seconde à tendance à lire lettre par lettre, au fil du texte, en faisant des efforts d'attention soutenue pour reconnaître les graphèmes.³⁸ L'information est amenée sous forme de fragments isolés, à la mémoire à court terme, ce qui a pour conséquence pratique de la surcharger ; elle manque alors de ressource pour pouvoir effectuer des tâches plus complexes

³⁶ Bernhard (1986), cité par, C. Cornaire, in « *le point sur la lecture* », Dir. R. Galisson, ed, CLE international, Paris, 1999, p 47

³⁷ C.Cornaire, œuvre citée, p 47

³⁸ Cziko, (1980), cité par C. Cornaire.

comme celle de reconnaître les relations entre les mots. Cela explique que la lecture reste fragmentaire.³⁹

B) Les sources de difficulté :

Des connaissances linguistiques limitées.

Selon C. Cornaire, il existe d'arguments convaincants pour affirmer qu'une compétence linguistique limitée a un effet sur le processus de traitement de l'information et éventuellement sur la mise en œuvre d'habiletés et de stratégies. Ainsi, des expériences menées depuis une vingtaine d'années ont permis de constater qu'il y aurait une relation entre la lecture laborieuse que pratiquent les étudiants de langue seconde et le fait qu'ils connaissent mal la grammaire et en particulier les traits syntaxiques de la langue. (Berman, 1984. cité par C. Cornaire).

Plus encore que la grammaire, un vocabulaire restreint pourrait limiter la capacité de comprendre un texte. À cet effet, certains chercheurs ont avancé l'idée qu'un vocabulaire de 1500 à 2000 mots serait insuffisant pour pouvoir lire convenablement des textes authentiques.

- Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat :

Des recherches ont montré que, le lecteur novice en langue seconde est assez malhabile, et il ne sait pas mettre en œuvre certaines stratégies qui pourraient l'aider à surmonter ses difficultés. De plus ils ont constaté qu'un bon lecteur en langue maternelle ne transfère pas automatiquement en langue seconde ses habiletés et ses stratégies. Au contraire, il tend spontanément à régresser lorsqu'il lit dans sa langue seconde, en faisant appel au déchiffrage (souvent subvocalisé), ainsi qu'à la traduction, aux fins de vérification, comme principales stratégies de compréhension (Lehmann et Moirand, 1980. cité par C. Cornaire).

³⁹ Euv. cité, p 48

Les chercheurs avancent l'idée que la connaissance de stratégies de lecture efficace pourrait exercer un effet compensatoire par rapport à une composante plus faible, en l'occurrence la composante linguistique.

Une lecture accompagnée d'inquiétude :

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, les variables affectives jouent un rôle incontournable, particulièrement le manque de confiance en soi et l'inquiétude. À cet égard, Krashen (1982) a souligné le rôle crucial que joue l'inquiétude ("anxiété") et ses conséquences néfastes sur l'acquisition d'une langue seconde.

C.Cornaire stipule qu'on observant le comportement du lecteur jeune adulte et adulte en langue seconde, on a souvent remarqué cette inquiétude, cette nervosité qui se manifestent au contact des textes étrangers et la tâche devient un obstacle presque infranchissable : on but sur le premier mot qu'on ne comprend pas et le sujet se révèle ici comme paralysé par l'obstacle. Dans ce cas particulier, le recours à des stratégies d'anticipation, d'esquive, de mise de côté de l'inconnu pour y revenir plus tard, aurait été particulièrement utile et aurait certainement aidé à franchir l'obstacle.

Pour certains chercheurs, ce manque de confiance en soi et l'inquiétude qui en résulte seraient attribuables à une compétence linguistique limitée, et pour d'autres, à une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension. On avance également l'hypothèse qu'un environnement qui contribue à la réduction des barrières affectives apporterait une réponse satisfaisante à certains problèmes d'apprentissage.⁴⁰

II.1.7.4 Les différentes étapes de l'activité de lecture :

Pour faciliter l'apprentissage de la lecture, la tâche de lecture est segmentée en trois étapes essentielles : pré lecture, lecture et après lecture.

⁴⁰ C. Cornaire, œuv. Cité p 51

II.1.7.4.1 La pré lecture :

C'est une étape de préparation à la lecture, elle est indispensable pour faciliter l'entrée dans le texte et la formulation d'hypothèse. Cette étape est consacrée à préparer l'étudiant au texte qu'il va lire, en s'assurant qu'il possède des connaissances à la fois sur le sujet, sur la réalité socio-culturelle du texte et, le cas échéant, lui en fournir.

Le vocabulaire et un outil indispensable à la compréhension, et avant d'aborder la lecture d'un texte que ce soit, il faudrait en présenter les mots clés et les unités lexicales qui risquent de poser des problèmes.

II.1.7.4.2 La lecture :

Lors de cette séance, on pourrait commencer par une lecture silencieuse au cours de laquelle on demandera par exemple aux apprenants d'identifier les principaux personnages d'un récit, les lieux où se déroulent les actions. On peut poser des questions de type «vrai ou faux». Les questions orales peuvent être posées afin de vérifier rapidement la compréhension de ces informations. Avec les étudiants plus faibles, le professeur servira alors de personne-ressource pour les aider à mieux comprendre le texte. Cette première lecture, assez rapide, est une étape importante car elle fournit les assises sur lesquelles l'étudiant va pouvoir s'appuyer pour arriver ensuite à faire une bonne synthèse des idées véhiculées par le texte.

L'évaluation de la compréhension peut se faire au moyen d'activités et de techniques variées, entre autres des discussions, l'élaboration de grilles, de fiches, etc. Il faudrait que les étudiants profitent de ces activités pour reprendre et employer le vocabulaire nouveau qui leur a été présenté dans l'étape de prélecture.

II.1.7.4.3 Après la lecture :

Une fois les informations extraites du texte, les apprenants vont s'en servir pour réaliser un projet ou atteindre des objectifs préalablement fixés. Bertin (1988 : 533, cité par, C. Cornaire, in, le point sur la lecture), propose les exemples suivants : exécuter un dessin à partir d'une description ; découvrir le trajet le plus efficace d'un endroit à un autre à l'aide d'horaires de chemin de fer ou de cartes routières, etc.

Dans la perspective de l'enseignement-apprentissage de la lecture, le texte est un facteur important dans l'activité de compréhension. Cette compréhension dépende soit de l'organisation globale du texte, ou de ses caractéristiques contextuelles : c'est-à-dire à des éléments qui font partie de l'environnement immédiat du texte. Par exemple : les titres, les images les questions adjointes.

Au début, il apparaît important de définir à ce que l'on entend par texte : le mot « texte » désigne : « *un énoncé, quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau* ». (Duboit et al, 1973. cité par Deschênes, 1988 :19) ⁴¹

Dans la tentative de l'accès au sens d'un texte, on met à l'œuvre des techniques de repérage des indices du texte. Ces techniques visent à préparer l'entrée dans le texte. Cette entrée peut aussi bien commencer par la fin, que par le début ou par le milieu. On peut commencer à faire des hypothèses de sens à partir d'un titre, d'une ponctuation qui se répète ou d'un mot débutant un paragraphe, ou de l'image du texte. «*L'essentiel étant d'être capable de prévoir de plus en plus d'indices, d'apprendre à délinéariser la lecture sachant qu'on sait toujours lire de façon linéaire* ». ⁴²

La démarche de la recherche des indices du texte peut être organisé sous forme d'activité d'apprentissage en classe qui prendrait comme appui les

⁴¹ C.Cornaire, p 56

⁴² M. Butzbach-Rivera, « *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Dir. C.Baylon, CLE international, Paris,1997, P 139

techniques de la découverte des indices d'un texte, afin de faire comprendre aux étudiants que la structure textuelle est un outil important pour mieux comprendre le texte.

En fait, les techniques de repérage vise à aider le lecteur à acquérir des techniques de lecture active pour saisir plus rapidement et plus efficacement le contenu d'un texte.

Ces techniques doivent être mises en œuvre lorsqu'on aborde n'importe quel texte.

II.2 Production écrite :

L'écriture représente un enjeu important et incontournable dans tout apprentissage. En didactique du français, l'étape de la production écrite est la dernière dans le processus d'une séquence. Elle représente le moment de l'évaluation de nouveaux acquis en matière linguistique et morphosyntaxique. À ce titre ce moment pourrait être également le moment où peuvent intervenir des difficultés d'apprentissage, des blocages, ou des abandons, comme si en matière d'écriture, rien n'était jamais définitivement acquis, pour des raisons divers : des raisons de compétences, de difficulté d'adaptation à des tâches nouvelles, de tensions d'origine diverses, psychologiques, sociales ou culturelles.

C.Barré-de miniac souligne : le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages.⁴³

II.2.1 Définition de l'écriture.

Yves Reuter suggère : *«L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement 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».*⁴⁴

En formulant cette définition, Reuter précise les caractéristiques suivantes de l'écriture :

⁴³ C.Barré-de miniac, *«Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques»*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq (nord), 2000

⁴⁴ Yves Reuter, *«Enseigner et apprendre à écrire»*, ESF édition, Issy-les-Moulineaux, 2002, p 58

- Il s'agit d'abord d'une activité qui transforme le support et produit des signes, de l'écrit, du sens.

- Elle est complexe, c'est-à-dire syncrétique, car elle articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psycho-affectif et du socioculturel ; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations ; de l'individuel et du collectif.

- Cette pratique est située physiquement : dans une situation donnée, dans un espace-temps défini, par des postures, des gestes et des procédures, par des outils et des supports...

- Elle est aussi inscrite dans l'ensemble de la vie sociale, dans des sphères socio-institutionnelles de pratiques qui la règlent et la codifient, ainsi que les relations entre les acteurs, les signes et les objets. Elle est ainsi socialisée et socialisante.

- Elle s'inscrit dans l'histoire individuelle du sujet (son apprentissage de l'écriture, sa vie professionnelle et /ou privée, ses usages, ses fonctions, ses enjeux...) et dans l'histoire collective elle n'a pas toujours existé, ses formes ont changé et changeront encore).

- Conséquence des points précédents, elle s'exerce toujours en relation avec les autres pratiques du sujet (lire, faire du sport, faire ses comptes...), son rapport au monde, son trajet, ses projets...

Au sens de Reuter, l'écriture possède encore deux autres caractéristiques, communes à toute pratique :

- Elle n'est jamais maîtrisée totalement (dans toutes ses dimensions, de façon extensive) et parfaitement (de façon intensive) ;

- Elle est travaillée par des tensions, à l'intérieur de ces dimensions et entre elle.

Cette formalisation insiste sur l'écriture, non comme une compétence possiblement parfaite, se déroulant comme un algorithme cognitif bien réglé d'opérations, mais comme une pratique sociale, supposant une compétence

jamais parfaite ni achevée, nécessairement syncrétique mais constamment traversée par des tentions.

L'enseignement de l'expression écrite est l'activité qui pose le plus de problèmes à l'enseignant et qui enregistre les résultats les moins satisfaisants.

II.2.2 Les activités d'expression :

On peut classer les activités qui favorisent l'expression en deux tendances : ceux qui portent sur la production d'un texte et ceux qui consistent simplement à réécrire un texte déjà existant. Dans les deux cas, le travail est guidé par l'enseignant qui veille à obtenir un texte qui réponde aux règles du genre sur lequel on travaille.

Sophie MOIRAND distingue trois types d'opérations qui interviennent dans la mise en texte :

- les opérations de référence, qui consistent à prélever dans le stock lexical disponible chez l'élève les notions qui conviennent au sujet que l'on veut aborder ;

- les opérations de caractérisation qui reposent essentiellement sur la syntaxe et qui sont susceptibles de donner les informations nécessaires sur la situation, les personnes, les choses, les objets et leurs relations ;

- les opérations d'énonciation qui sont liées à la situation de communication proposée.

Le résultat de la production varie en fonction du choix effectué dans chacune de ces trois opérations. Les consignes de production doivent donc préciser ce qu'on demande à l'élève et dans quelle mesure il peut choisir les éléments relatifs au thème, au genre (thème, argumentation, description, etc.) et à la situation (fait réel, fait imaginaire, fait surnaturel, commentaire, situation, etc.).

II.2.2.1 Activités d'écriture :

A). exercices de réparation de texte :

Ecrire un épisode supprimé dans un texte ; inventer la fin, le cœur ou le début d'un texte ; ici, l'élève doit faire preuve d'imagination mais il est tenu de respecter les contraintes de la cohérence textuelle.

b). matrices de texte :

La matrice est un canevas plus ou moins précis qui répond à des règles textuelles précises. Elle peut être simple et élémentaire et proposer simplement d'écrire un texte cohérent, plus ou moins long, avec un vocabulaire et des structures grammaticales imposés.

On peut compliquer l'exercice en proposant de construire le texte à partir de deux ou trois mots très éloignés sur le plan sémantique. On peut aider l'élève en l'invitant à dresser d'abord une liste de mots qui peuvent permettre de relier les mots proposés.

On peut partir d'un texte authentique dont on peut garder le canevas et les repères (entrées de phrases, articulateurs, substituts, ponctuation). On pourra ensuite comparer les textes produits entre eux et les confronter ensuite au texte de base.

Le canevas du conte est particulièrement productif mais les possibilités sont très variées, en particulier les jeux de rôles qui permettent de construire de nombreux dialogues inspirés de la vie quotidienne.

II.2.2 Activités de réécriture :

a) modification du texte de base par contraction ou expansion :

Il s'agit d'exercices de réduction : il ne s'agit pas de résumer le texte (ce qui impliquerait une reformulation) mais de supprimer un certain nombre

d'éléments qui ne paraissent pas importants tout en conservant les idées de base et les articulateurs.

On peut envisager deux variantes : soit accepter les reformulations soit les refuser (en tolérant par exemple uniquement le rajout d'un mot de liaison nécessaire).

b) exercices d'amplification :

Ils consistent à donner du volume à un texte sans le dénaturer. Trois procédés sont possibles :

- démultiplication des mots-clés : détailler les activités et les actions, décrire ou enrichir la description, expliquer, etc. ;
- introduction de péripéties qui retardent le dénouement du texte ;
- insertion de phrases supplémentaires sans briser la cohérence.

C) activités de réparation de texte :

Il s'agit de faire réécrire des textes imparfaits :

- simplification de textes trop compliqués en décomposant les phrases et en proposant des séquences plus courtes ;
- complexification en combinant les phrases simples pour obtenir des phrases complexes et les intégrer en vue d'obtenir un paragraphe ou un texte ;

d) activités de remise en texte :

- modifier le genre ou le type de texte : (passer du récit au dialogue, rédiger une interview à partir de notes, etc.) ;
- changer de point de vue : modifier la perspective du narrateur (point de vue appréciatif, dépréciatif, neutre, changer de narrateur).

II.2.3 La cohérence textuelle :

Un texte n'est pas un ensemble informe de phrases. De la même manière qu'il doit exister certaines relations entre les mots d'une phrase pour que celle-ci soit acceptable et qu'elle ait un sens, il y a des critères qui conditionnent la bonne construction d'un texte.

A défaut de respecter ces critères, on dira qu'un texte « n'a ni queue ni tête », « qu'il ne tient pas debout », autrement dit, qu'il est incohérent.

Il apparaît donc que, pour qu'un texte soit compréhensible, c'est-à-dire que l'on puisse lui attribuer un sens, il faut qu'il respecte des règles de cohérence. Quelles sont ces règles ?

II.2.3.1 Les règles de cohérence textuelle :

M.CHAROLLES, qui a étudié des productions écrites d'élèves, définit quatre règles de cohérence.

a) La règle de répétition :

« Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte », dit Charolles.

Autrement dit, il faut que les mêmes éléments reviennent de façon périodique pour que le lecteur perçoive une certaine continuité dans l'énoncé.

Mais il faut que le lecteur puisse identifier cette répétition et qu'il reconnaisse que tel terme a été placé là pour répondre à tel autre terme.

Cette répétition est assurée par différents procédés.

- les pronominalisations :

L'utilisation d'un pronom rend possible la répétition d'un mot, d'un groupe de mots ou de toute une phrase.

Ex : « Un tableau ancien a été découvert par hasard dans un grenier, lors du déménagement d'une famille. Il daterait du XV^e siècle et aurait été peint par un artiste célèbre ».

- les déterminations :

Quand on reprend un élément de la phrase pour le définir, le préciser ou le compléter, par exemple :

« Un de mes amis a acheté une maison. Cette maison est grande et a du caractère ».

- l'utilisation des synonymes :

Ce procédé permet d'éviter la répétition d'un même terme tout en garantissant une reprise qui ne souffre d'aucune ambiguïté.

- répétition et progression thématique :

La règle de répétition est en étroite relation avec la notion de progression thématique. C'est en effet la progression thématique qui assure cette reprise, quel que soit le type de progression utilisé :

- progression à thème constant : c'est le même élément qui est repris dans tout le texte, en utilisant justement les procédés signalés ici (pronominalisation, synonymie, répétition pure et simple) ;

- progression à thème linéaire : c'est la reprise du même élément, non pas dans tout le texte mais d'une phrase à l'autre ;

- progression à thèmes dérivés : c'est un thème central qui est décomposé en thèmes plus petits, mais la relation hyperthème – sous-thèmes est constante et assure la cohérence du texte.

b) La règle de progression :

« Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé », écrit

Charolles. Autrement dit, il faut apporter régulièrement des informations nouvelles, au fur et à mesure que l'on avance ; sinon, on dira que « l'on tourne en rond » ou que « l'on fait du sur place ».

c) La règle de non-contradiction :

« Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présumé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence », écrit Charolles.

d) La règle de relation :

« Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés », écrit Charolles.

Autrement dit, il est nécessaire que les actions, états, événements et personnages dont parle le texte soient perçus comme étant adaptés au type de monde qui leur sert de cadre.

Pour cette dernière règle, c'est le critère de la compatibilité et de la logique qu'il faudra prendre en considération : les événements racontés peuvent-ils aller ensemble ? Répondent-ils à une certaine logique ? Quand cette règle n'est pas respectée, on sent qu'il y a un manque de continuité dans le texte, soit qu'il y manque quelque chose, soit qu'on passe à autre chose, qui est sans rapport avec ce qui précède.

II.2.4 Les étapes de l'activité d'expression écrite :

On peut en dénombrer six.

a. la préparation :

Elle consiste à apporter aux élèves des matériaux qu'ils vont pouvoir utiliser pour rédiger leur travail. Cet apport peut consister en :

- la mise au point d'un plan collectif ;

- la recherche du vocabulaire pouvant être investi ;
- la recherche des structures lexicales utilisables pour le genre de texte à produire.

b. l'entraînement :

Il consiste en la réalisation de petits exercices portant sur un aspect précis du sujet à traiter.

Exemples : rédiger la situation correspondant à la modification à partir de la situation initiale donnée ; introduire le personnage principal d'un récit dans la phase initiale d'un récit ; décomposer un thème en sous-thèmes, etc.

c. la production :

On parle maintenant d'atelier d'écriture parce que le travail est réalisé en plusieurs fois pour l'améliorer progressivement.

d. l'évaluation :

Le travail de l'élève va être corrigé par l'enseignant qui doit établir au préalable un code de correction (utilisation de signes pour désigner les différents types de fautes) et un barème (le nombre de points attribués à chaque élément du travail (le respect de l'organisation structurale, l'orthographe, la présentation, etc.)).

L'évaluation doit aussi être critériée : on ne peut pas tout évaluer – sinon les notes des élèves seraient toujours très mauvaises – mais uniquement un certain nombre d'éléments (par exemple la structure du conte et les notions de syntaxe, d'orthographe, de conjugaison et de lexique sur lesquels on a travaillé dans la séquence ou le projet).

e. le compte rendu :

Au cours de cette séance, l'enseignant :

- fera des remarques générales (degré de réussite de la classe) ;
- corrigera les fautes collectives de lexique, de syntaxe et d'orthographe ;
- fera faire des exercices de fixation ;
- travaillera sur l'amélioration collective d'un devoir moyen ;
- lira deux ou trois bons devoirs pour encourager ceux qui les ont faits et inciter les autres à faire mieux ;
- fera choisir le texte que l'on retiendra si un travaille sur un projet collectif.

f. la correction individuelle :

Les élèves sont invités à corriger les fautes qu'ils ont faites en demandant l'aide de leurs camarades ou de l'enseignant. On n'insistera jamais assez sur l'importance de cette opération car si l'élève ne corrige pas ses fautes, il va les refaire ; il est donc inutile de refaire un devoir tant que cette correction individuelle n'a pas été faite soigneusement.

II.2.5 L'exploitation des résultats de l'évaluation :

Les notes obtenues doivent inciter l'enseignant à opérer un retour sur son action. D'abord, quels renseignements peuvent fournir les notes ?

- Si la majorité des notes est comprise entre zéro et dix, cela pourrait signifier que le travail proposé était trop difficile pour les élèves, ou bien que l'on n'a pas effectué une évaluation critériée mais que l'on a tenu compte de toutes les fautes des élèves.

- Si la majorité des notes est comprise entre dix et vingt, cela peut signifier que le sujet était trop facile pour les élèves.

En fait, dans une classe normale, les notes doivent être régulièrement réparties sur toute l'échelle, en-dessous et au-dessus de la moyenne.

Ensuite, il faut suivre les progrès des élèves en établissant une fiche individuelle pour chaque élève sur laquelle on fera l'inventaire de toutes les fautes qu'il commet dans ses différentes productions et on notera au fur et à mesure celles qu'il corrige et qui ne réapparaissent plus dans les devoirs suivants ; on verra ainsi s'il s'améliore ou s'il stagne.

Bien entendu, pour qu'il puisse se corriger, il faut lui donner l'occasion de s'exercer. En réalisant un fichier autocorrectif : un ensemble de fiches, chacune portant sur une notion et comportant la règle, des exemples, des exercices et leurs corrigés. Le fichier est mis à la disposition des élèves et chacun prend une fiche correspondant à ses lacunes et travaille en autonomie par exemple pendant une demi-heure puis il prend une autre fiche – si le fichier est assez important – ou bien il procède à l'échange avec un camarade.

Cadre pratique

CHAPTRE III

Déroulement d'une séquence de compréhension de l'écrit

(La lecture)

III.1. Comment comprendre le fonctionnement d'un texte écrit ?

On peut comprendre le sens d'un texte à partir de certains éléments ayant trait à la forme du texte et à son contenu :

III.1.1. S'appuyer sur les indices paratextuels :

Les indices paratextuels peuvent être un point d'appui pour identifier le texte, ces indices sont :

- le titre : il indique immédiatement et d'une façon concise le contenu du texte ;

- les débuts de paragraphes : ils donnent l'idée maîtresse du paragraphe ;

- la typographie : majuscules, chiffres, mots mis en relief par l'utilisation du gras, du soulignement, de l'italique ou de la couleur) ; tous ces signes permettent de repérer les noms propres (personnages et lieux), les dates, les données chiffrées (statistiques, quantités diverses), les mots importants du texte sur lesquels il faut concentrer l'attention ;

- la ponctuation : les signes qui dominent dans le texte, mis à part les points et les virgules (parenthèses, points d'interrogation, guillemets, tirets, etc.) et qui permettent de repérer le type de phrase, et donc le type du texte ;

- les visuels (photos, cartes, plans, schémas, dessins, graphiques, etc.) que l'on peut classer en trois catégories :

- visuels complémentaires, qui sont importants parce qu'ils ajoutent de l'information au texte ;
- visuels redondants, qui ne font que répéter le contenu du texte, qui en est souvent le commentaire ;

- visuels accompagnateurs, qui n'ont aucun rapport avec le texte, soit parce qu'ils introduisent un autre thème, soit parce qu'ils servent simplement d'ornement et ne jouent qu'un rôle esthétique.

Tous ces éléments constituent ce que l'on appelle « l'image du texte », et qu'il faut commencer à observer avant d'entrer dans le texte.

On peut anticiper sur le contenu du texte, à partir de ces indices en formulant des hypothèses qui seront vérifiées au fur et mesure que l'on avancera dans l'exploitation du texte.

III.1.2. Construire le sens d'un texte à partir des amorces de paragraphe :

Généralement, l'idée générale du paragraphe est donnée dans la première phrase, qu'on appelle la phrase-amorce ; on peut donc en déduire le contenu d'une manière approximative.

Il y a trois types de phrases-amorces :

- les phrases-amorces factuelles : elles donnent l'idée-clé du paragraphe et leur lecture peut suffire ; on peut donc enchaîner directement sur le paragraphe suivant ;

- les phrases-amorces suggestives : leur lecture peut nécessiter un complément parce qu'elles font simplement allusion à l'idée développée ;

- les phrase-amorces annonces : leur lecture doit être complétée

III.1.3. Repérer la structure d'un texte en s'appuyant sur les articulateurs contenus dans ces phrases :

Ces articulateurs nous renseignent sur l'organisation du texte en signalant une chronologie (un jour, soudain, quelque temps après, plus tard, maintenant, finalement), une opposition (par contre, à l'opposé, en revanche), un enchaînement (premièrement, deuxièmement, troisièmement), une suite (d'abord, ensuite, enfin).

III.2. Adopter une stratégie de lecture adaptée à son projet :

Pratiquer une lecture-survol :

Identification du texte : date, nature, auteur ; discrimination du texte et des visuels ; anticipation sur le contenu à partir des titres.

Pratiquer une lecture-écrémage :

pour relever toutes les informations relatives à un thème donné. Elle intervient après la lecture-survol. Elle permet de saisir l'essentiel du texte par la lecture des débuts de paragraphes ; de décider si l'on va lire tel ou tel passage du texte ; de trouver l'organisation du texte. Elle consiste à lire les endroits-charnières du texte : l'introduction, les débuts de paragraphes et la conclusion.

Pratiquer une lecture-repérage :

Pour localiser une information précise. On balaie le texte horizontalement et verticalement du regard et on s'arrête sur l'élément recherché. La lecture-repérage implique que l'on sache à l'avance l'information que l'on recherche. Certains documents reposent sur l'emploi de la lecture-repérage : tables des matières, index, dictionnaires, annuaires.

III.3 Déroulement de la première séance de compréhension

de l'écrit (la lecture).

III.3.1 L'expérimentation :

L'expérimentation consiste à présenter aux élèves, une séance de compréhension de l'écrit, telle qu'elle est recommandée au programme officiel de ce niveau scolaire. Le texte choisi pour l'expérimentation est pris dans l'ordre de la suite des projets dispensés jusqu'à l'instant. Mais pour faciliter la tâche de la compréhension de l'activité, et mieux cerner ce que sont la lecture et le texte, on s'est entendu avec l'enseignant pour introduire la séance par la présentation des notions de : stratégie de lecture, la stratégie du contexte. (Nous avons défini ces stratégies en pages 60 et 61 de ce mémoire).

III.3.2 Sujets :

Les sujets de l'étude (32 élèves, dont 10 filles et 22 garçons), étudiants en deuxième année technique économique. Le choix de cette classe à été fait en collaboration avec l'enseignant participant à cette expérimentation et la directrice des études du lycée, et cela à partir de l'intérêt accordé au français en tant que discipline et à la moyenne générale obtenue par la classe, (en français), par rapport aux autres classes, du même niveau, dans le premier et le deuxième trimestre de l'année.

Les élèves avaient été avisés au préalable qu'ils allaient par leur présence participer à un travail expérimental concernant l'observation d'élèves en situation d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

III.3.3 L'enseignant :

L'enseignant qui a participé à l'expérimentation fait partie du corps enseignant appartenant au lycée (Abdel-madjid boumada), il a été sollicité pour présenter cette séance expérimentale devant ces élèves.

III.3.4 Le projet de lecture :

La séquence fait partie du projet n°4, dans le manuel scolaire que nous présentons ci-dessous :

**Projet n°4 : Présentez le lycée, le village, la ville, ou le monde de vos rêves,
pour faire partager vos idées, vos aspirations.**

les instructions officielles proposent de présenter dans le cadre de ce projet, le récit de voyage.

Le récit de voyage s'organise autour des points suivants :⁴⁵

- Le récit de voyage comporte des passages narratifs (déplacement, aventures, incidents divers, anecdotes...) et des passages descriptifs (gens du pays, lieux visités, paysages, ambiance...)
- La narration accompagne dans un ordre chronologique la description et lui sert de fil conducteur. Les passages descriptifs ont pour but de présenter, de montrer, de faire voir les lieux, les personnes et les événements dont l'auteur est le spectateur, le témoin ou le protagoniste.
- L'auteur utilise la première personne pour faire partager au lecteur une expérience personnelle (ce qu'il a vu et vécu).
- Dans le récit à la première personne, le narrateur est un personnage de l'histoire. Le point de vue interne organise alors le récit. La narration rend compte des perceptions et de l'état d'esprit de celui qui raconte. Dans une autobiographie l'auteur est à la fois narrateur et personnage principal.

⁴⁵ *Manuel scolaire de Français, 2^o année secondaire, ministère de l'éducation national 2006/2007.*

- Dans un récit la description peut avoir une visée explicative et documentaire, elle informe sur les lieux, le cadre. Elle permet d'ancrer ce qui est présenté dans un espace, dans un milieu précis.

Le texte choisi s'intitule : «*De Djelfa à Laghouat* ». (Voir extrait en page suivante). Il se compose de six extraits, qui forment une progression chronologique, relatant des événements particuliers.

En classe, et à l'heure précisée, nous avons segmenté les activités et tâches en trois étapes. Mais avant d'entamer le projet de lecture en classe, nous avons préparé une fiche pédagogique du projet (voir document n° 01 en annexe), pour imaginer et mettre en œuvre les stratégies pédagogiques qui aideront les apprenants à accéder au sens du texte.

III.3.5 Déroulement de la séance d'expérimentation :

Nous avons réparti notre travail en deux séances : dont la première séance consiste à réaliser l'étape de la prélecture et la lecture du premier extrait par les élèves, et répondre par la suite à un questionnaire qui leur sera remis.

Étape de prélecture :

Cette étape est une étape d'imprégnation : Pour faciliter l'entrée dans le texte. L'enseignant a préparé cette entrée par le rappel des connaissances déjà acquise sur le dernier type de texte étudié : Le texte narratif. Pendant dix minutes et en s'appuyant sur une démarche de pédagogie interactive, l'enseignant pose la première question :

- Qui peut nous rappeler la définition du texte narratif ?
Certaines élèves répondent :
- Le texte narratif raconte des événements du passé.
- Quels sont les temps dominants dans le texte narratif ?
- Les temps dominants sont : l'imparfait et le passé simple.
- Est-ce qu'il raconte toujours des faits imaginaires ?

- Non.
- Pourquoi ?
- Parce que qu'il raconte aussi des faits réels.
- Qui peut nous citer d'autres types de récits qui racontent des faits réels ?
- Le fait divers... le récit du voyage.

L'enseignant conclu : donc le récit du voyage est un type de récit qui raconte des faits réels.

Étape de lecture :

Dans cette étape l'enseignant a remis aux élèves le premier extrait du texte. La consigne été la suivante: lisez l'extrait entre vos mains silencieusement, en suite répondez aux questions proposées dans le questionnaire, en mettant une croix dans la colonne ou l'affirmation proposée vous semble exacte.

Vous avez 15 minutes.

Le questionnaire est réparti en trois séquences :

- **la première séquence:** contient des questions relatives à l'observation. Son objectif est de mesurer le degré d'observation des indices paratextuel. Elle contient 05 questions.
- **L'hypothèse de sens :** à pour fonction de tester si les élèves peuvent repérer le sens global du texte. Elle contient une seule question.
- **L'analyse :** elle est destinée à analyser les données morphosyntaxiques du texte.

Lors de l'élaboration de questionnaires, nous avons procédé au choix des questions, selon le critère de la progression dans la complexité de la question au fur et à mesure que la lecture du texte progresse et les changements observés. Nous avons également varié les choix proposés dans les réponses aux questions, pour tester le degré que peut atteindre les élèves dans le suivi de la progression de la narration dans le récit. (voir le premier questionnaire en annexe).

L'évaluation des réponses sera une évaluation diagnostique.

III.3.6 Dépouillement du premier questionnaire (QCM) :

Nous avons envisagé deux types de réponses :

- 1- l'élève choisira une bonne réponse en mettant une croix dans la colonne où l'affirmation proposée lui semble exacte, ici c'est la colonne Vrai.
- 2- en mettant une croix dans d'autres colonnes, la réponse est considérée fautive.

I) Observation :

1- Quel est le titre du texte ?

- De Biskra à Ouargla – De Djelfa à Laghouat – De Bechar à Ghardaia.

Faux	Vrai	Faux	Total
/	$22 g + 10 f = 32$	/	32
/	% 100	/	% 100

Une question simple, tous les élèves ont pu reconnaître le titre du texte avec un taux de 100 %.

2- Qui est le narrateur de ce texte ?

- Eugène Fromentin – Mouloud Feraoun – Tahar Djaout.

Vrai	Faux	Faux	Total
$21 g + 10 f = 31$		01	32
% 96.88		% 3.12	% 100

L'objectif est atteint avec un taux de 96.88 %, une seule fautive réponse.

3- D'où est extrait ce texte ?

- Un été ans le désert – Le quotidien d'Oran – les chemins qui montent.

Vrai	Faux	Faux	Total
16 g + 09 f = 25	01	05	32
% 78.13	% 03.13	% 15.63	% 96.89

Les élèves ont pu reconnaître l'origine du texte avec un taux de 78.13 %, et six fausses réponses.

4- Combien de sous titres contient le texte ?

- Le texte contient : quatre sous-titres – cinq sous-titres – six sous-titres.

Faux	Faux	Vrai	Total
04 g + 04 f = 08	03 g + 02 f = 05	15 g + 04 f = 19	32
% 25	% 15.60	% 59.40	% 100

Le taux de bonnes réponses à cette question est en dessous du seuil attendu, trois éventualités peuvent être à l'origine de cette insuffisance : soit la question n'est pas comprise par les élèves, ou bien elle n'est pas bien conçue, ou encore, certains élèves ne peuvent pas reconnaître les sous titres d'un texte.

5- Ces sous-titres sont-ils :

-Des indicateurs de lieux ou bien - des indicateurs de temps.

Vrai	Vrai	Total
09 g + 05 f = 14	13 g + 05 f = 18	32
% 43.75	% 56.25	% 100

Dans cette question, les deux possibilités sont bonnes, on voit que les réponses sont à peu près à parts égales.

II) Hypothèses de sens :

6- A votre avis l'auteur du texte va-t-il ?

Raconter argumenter exposer décrire

Vrai	Faux	Faux	Vrai	Total
06 g + 04 f = 10	03 g + 01 f = 04	04 g + 01 f = 05	09 g + 04 f = 13	32
% 31.25	% 12.50	% 15.62	% 40.63	% 100

Ici, une complexité est prévue, les élèves doivent choisir deux bonnes réponses parmi quatre proposées.

Nous avons un taux global de 71.88 % de bonnes réponses, l'objectif est atteint, mais avec la remarque qu'un nombre important d'élèves a mis une seule croix au lieu de deux. Ils sont au nombre de douze.

III) Analyse :

7- Le narrateur est-il présent dans le texte ? Oui Ou Non :

Vrai	Faux	Total
20 g + 09 f = 29	02 g + 01 f = 03	32
% 90.62	% 9.38	% 100

Le taux de bonnes réponses est de 90.6 % l'objectif est atteint. Mais est-ce que les élèves peuvent reconnaître l'indice de sa présence dans le texte, c'est la question suivante.

8- Si " Oui " quels sont les mots qui le montrent ?

1-Djelfa, journée, Sahara / 2-Nous, je, me/3- Hier, sejour, tali.

Faux	Vrai	Faux	Total
10 g + 04 f = 14	09 g + 06 f = 15	03 g	32
% 43.75	% 46.88	% 09.37	% 100

53.12 % d'élèves non pas pu reconnaître l'indice de présence du narrateur dans le texte.

9- Cochez la bonne réponse dans le tableau ci-dessous :

Cette question a été présentée en trois colonnes comportant trois propositions comme suit :

- Hier, aujourd'hui ;
- Djelfa, Boghar, Alger ;
- Cinq jours, l'hiver.

L'élève doit mettre une croix dans la bonne réponse parmi celles qui lui sont proposées.

01)

Mots	Indication de temps	Indication de lieu	Total
Hier, aujourd'hui	19 g + 10 f = 29	03 g	32
	% 90.62	% 09.38	% 100

02)

Mots	Indication de temps	Indication de lieu	Total
Djelfa, Boghar, Alger	02 g	20 g + 10 f = 32	32
	% 6.25	% 93.75	% 100

03)

Mots	Indication de temps	Indication de lieu	Total
Cinq jours, l'hiver	09 g + 20 f = 29	01 g + 02 f = 03	32
	% 90.62	% 09.38	% 100

Les objectifs sont atteints avec un taux respectivement de 90.62, 93.75, et 90.62 % Ce qui veut bien dire que les élèves peuvent reconnaître avec aisance les indices spatiaux temporels et de lieux.

10)- Quelles informations nous fournit l'auteur du texte ?

- l'étymologie des mots tell et Sahara
- l'étymologie des mots Boghar et Touat
- la géographie du Sahara et du tell
- des informations sur son déplacement
- des informations sur la mer

Choisissez les deux bonnes réponses

Vrai	Faux	Faux	Vrai	Faux	Total
09 g + 04 f = 13	0	09 g + 03 f = 12	05 g + 02 f = 07	0	32
% 40.62	0	% 34.37	% 25.01	0	%100

Avec un taux de 65.63 % de bonnes réponses. On remarque que lorsqu'il s'agit de choisir deux réponses parmi d'autres, la tâche paraît compliquée aux yeux des élèves.

11- Quelle définition finit l'auteur par adopter pour Sahara ?

- le pays montueux en arrière du Sahara où le sejour n'apparaît qu'en dernier.
- le pays vaste et plat ou le sejour est facilement appréciable.

Faux	Vrai	Total
06 g + 05 f = 11	16 g + 05 f = 21	32
% 34.38	% 65.62	% 100

La définition d'un concept est un élément important lorsqu'il est présent dans un texte, pars qu'il peut fournir des informations importantes pour la compréhension du texte. (65.62 %) ont pu localisé la définition évoquée dans ce passage.

12- Quel est le temps dominant dans le texte ?

- Le présent narratif, le futur simple ou bien l'imparfait.

Vrai	Faux	Faux	Total
09 g + 01 f = 10	05 g + 02 f = 07	08 g + 07 f = 15	32
% 31.25	% 21.27	% 46.88	% 100

Avec un taux de 31.25 % d'élèves qui ont donnés une bonne réponse, ce qui explique la faiblesse de reconnaître le temps dominant dans un texte.

13- Comment expliquer l'utilisation du conditionnel présent ?

- Pour exprimer la certitude, l'incertitude ou bien raconter.

Faux	Faux	Vrai	Total
05 g + 06 f = 11	03 g + 01 f = 04	14 g + 03 f = 17	32
% 34.37	% 12.50	% 53.13	% 100

Un bon nombre d'élèves a pu reconnaître la bonne réponse, mais elle reste au dessous du seuil attendu.

Commentaire :

Au terme de ce test, nous avons remarqué qu'à chaque fois qu'il s'agit d'une simple question, les élèves ne trouvent pas de difficulté à donner la bonne réponse, mais lorsque la question comporte une fonction complexe tel que le choix de deux réponses parmi quatre, ou encore, les sous titres, ou bien les indices indiquant la présence du narrateur dans le texte, ou bien les temps dominants dans le texte. Ces insuffisances sont des éléments d'indication et d'orientation à un travail complémentaire dans le but de multiplier les activités d'apprentissage ayant pour objectif d'aider les élèves à dépasser leurs faiblesses.

III.4 Déroulement de la deuxième séance de compréhension

de l'écrit (lecture) :

Dans la deuxième séance, nous avons envisagé comme activité, la lecture et l'analyse du reste du texte «De Djelfa à Laghouat». Pour ce faire l'enseignant à distribué le texte (voir texte en annexe), avec la consigne suivante :

Lisez le texte entre vos mains, et répondez au questionnaire suivant. (voir questionnaire n°02 en annexe).

Ce questionnaire a pour objectif de tester l'intérêt accorder à la lecture, par les élèves hors contexte scolaire.

III.4.1 Dépouillement du deuxième Questionnaire (QCM).

I) Observation :

01- Le récit de voyage comporte-t-il ?

- Des passages narratifs et des passages descriptifs ;
- Des passages argumentatifs;
- Des explicatifs.

Vrai	Faux	Faux	Total
18 g+ 10 f = 28	03 g	01 g	32
% 87.50	% 9.37	% 3.13	%100

Un seul choix est vrai sur trois proposés, nous avons obtenu : 87.50 % de bonnes réponses, on peut dire que la majorité d'étudiants a compris la question.

Extrait n° 02 :

02- À qui s'adresse le narrateur ? dans quel but ?

- a ses compagnons pour les guider ;
- au lecteur pour lui faire partager une expérience personnelle ;
- au spectateur pour lui montrer le paysage saharien.

Faux	Vrai	Faux	Total
01 f	12 g	10 g + 09 f = 19	32
% 3.13	% 37.50	% 59.37	%100

La majorité des élèves a donné une fausse réponse avec un taux de 59.37 %, ce qui peut être expliqué par la difficulté rencontrée dans l'identification de celui à qui s'adresse le narrateur.

03- Quelle série représente les champs lexicaux de l'espace de la lumière et la couleur ?

- Pierre vive, vent aride, terre marneuse, poterie, bistré, rouge, soleil, feu.
- Pays, été, hiver, pluie, amas de silex en fusion, beau fleuve pacifique.

Vrai	Faux	Total
16+ g+ 07 f = 23	06 g + 03 g = 09	32
% 71.87	% 28.13	%100

La majorité des élèves a pu reconnaître le champ lexical correct.

Extrait n° 03 :

03- Quel est l'élément le plus décrit ici ?

Les lieux et l'atmosphère, le moyen de transport, les personnages.

Faux	Faux	Vrai	Total
15 g+ 05 f = 20	03 g+ 05 f = 08	04 g	32
% 62.50	% 25	% 12.50	%100

Les élèves n'ont pas pu reconnaître l'élément le plus décrit dans ce passage. En lisant une telle question, on doit recourir à la pratique d'une lecture repérage afin de repérer l'élément le plus décrit dans le texte, ce qui n'est pas été fait par la majorité des élèves, et a conduit par voie de conséquence au résultat remarqué.

05- Pourquoi le champ lexical de la couleur est-il si important ?

Pour attirer l'attention du lecteur ; pour attirer l'attention dans la narration ; Puisqu'il est au service de la description.

Faux	Faux	Vrai	Total
07 g+ 07 f = 14	07 g+ 01 f = 08	08 g+ 02 f = 10	32
% 43.75	% 25	% 31.25	%100

Le taux de bonnes réponses est faible, ce qui explique qu'un bon nombre d'élèves n'a pas pu comprendre la question.

Extrait n° 04 :

06- Quels sont les éléments dans cet extrait qui montrent que le récit progresse ?

- Une petite source, un léger bouillonnement du milieu des cressons ;
- A dix heures, vers onze heures, plus de deux heures, peu à peu ;
- D'abord, commence.

Faux	Vrai	Faux	Total
05 g+ 04 f = 09	13 g+ 03 f = 16	04 g+ 03 f = 07	32
% 28.12	% 50	% 21.88	%100

Pour identifier les indices de la progression chronologique dans le récit, l'élève doit prendre en considération les indices temporels. La deuxième réponse réponde à ce critère. La réponse des élèves est à parts égales.

Commentaire :

En donnant une bonne réponse, en majorité (87.50 %), pour la première question : (Le récit de voyage comporte des passages narratifs). On peut dire que les élèves peuvent faire la discrimination entre : le texte narratif, le texte argumentatif et le texte explicatif.

Dans un récit de voyage, le narrateur s'adresse au lecteur pour lui faire partager une expérience personnelle vécue dans un espace et un moment donnés. La réponse donnée par les élèves à la deuxième question, ou, on leurs avait demandé de reconnaître, celui à qui s'adresse le narrateur, a montré que ceux-ci n'ont pas pu reconnaître celui à qui s'adresse le narrateur.

Dans la troisième question, il s'agit de reconnaître la série représentant les champs lexicaux de l'espace, de la lumière et la couleur. Ils ont donné la bonne réponse avec un taux de (71.87 %). On peut dire que la majorité des élèves peuvent faire la discrimination entre les champs lexicaux présents dans le texte.

La quatrième question fait appel à une tentative de repérage de l'élément le plus décrit dans le troisième passage du texte proposé. L'élève doit pratiquer une lecture repérage, pour pouvoir localiser l'élément le plus décrit dans le texte : qui est "les personnages du récit". Pour arriver à cette fin, l'élève doit balayer le texte horizontalement et verticalement, du regard, et s'arrête à chaque fois sur l'élément recherché. Puisqu'il sait d'avance l'information qu'il doit rechercher. (04) élèves seulement ont pu donner la bonne réponse.

Comprendre le champ lexical de la couleur a une importance particulière, puisqu'il est déterminant dans la compréhension de la description. Dix élèves seulement ont pu donner la bonne réponse, ce qui explique la difficulté rencontrée par les élèves dans la reconnaissance de la fonction du champ lexical de la couleur.

Dans la sixième question, il est demandé aux élèves d'identifier les indices de la progression dans le récit, en se référant à des éléments qui peuvent indiquer cette progression dans le texte. La réponse des élèves est à parts égales.

III.5 Dépouillement du troisième Questionnaire (N°03) :

(voir questionnaire n° 03 en annexe).

En complément à l'expérimentation que nous avons réalisée en classe avec les élèves, nous avons estimé qu'il serait intéressant de connaître comment se comportent-ils avec les documents écrits en français en général, et ceux étudiés en classe en particulier. Pour se faire nous avons demandé aux élèves, à la fin de la deuxième séance, de répondre au questionnaire n°03 en mettant une croix dans la colonne qui convient à leur cas, c'est-à-dire dans la colonne OUI ou bien NON :

1- Avez-vous lu le premier extrait du texte « de Djelfa à Laghouat » ?

Oui	Non	Total
17 g + 08 f = 25	05 g + 02 f = 07	32
% 78.12	% 21.88	% 100

Sept élèves seulement sur trente deux n'ont pas pu lire le texte, l'importance accordée à la lecture de ce texte est considérable.

2- Avez-vous l'habitude de lire le texte proposé par votre enseignant en classe ?

Oui	Non	Total
16 g + 10 f = 26	06 g	32
% 81.25	% 18.75	% 100

Malgré les difficultés rencontrées dans la lecture en français, nous avons remarqué que ces élèves, font vraiment des efforts pour essayer de comprendre.

3- Avez-vous l'habitude de lire en français à la maison ?

Oui	Non	Total
14 g + 05 f = 19	08 g + 05 f = 13	32
% 59.37	% 40.63	% 100

Ici, le nombre d'élèves avouant avoir l'habitude de lire des textes en français, à la maison est moyen, cette lecture dépende des textes en relation à la formation de ces élèves (textes scolaire ou non scolaire).

4- Est-ce que vous avez l'habitude de lire dans la bibliothèque de votre lycée ?

Oui	Non	Total
11 g + 03 f = 14	11 g + 07 f = 18	32
% 43.75	% 56.25	% 100

Plus de la moitié des élèves, ne fréquentent pas la bibliothèque de leur lycée, plusieurs raisons y expliquent cette situation. On peut les

évoquer comme suit :

- certains élèves n'ont pas l'habitude de lire.
- d'autres détestent la lecture, puisqu'ils ne trouvent pas un plaisir dans la lecture.
- en visitant la bibliothèque du lycée, nous avons remarqué que le nombre de livres écrits (en français), mis à la disposition des élèves, n'est pas assez important (une vingtaine), dont à peut près de la moitié sont des dictionnaires.

5- Est-ce que vous avez l'habitude de lire dans la bibliothèque communale ?

Oui	Non	Total
06 g + 01 f = 07	16 g + 09 f = 25	32
% 21.87	% 78.13	% 100

On voit que la majorité des élèves n'a pas l'habitude de lire dans une bibliothèque communale pour de multiples raisons:

- Les livres disponibles ne répondent pas aux attentes des élèves.
- Pour la majorité des élèves la bibliothèque communale se trouve loin de là où ils habitent.

6- Lisez-vous un journal quotidien en français ?

Oui	Non	Total
09 g + 02 f = 11	13 g + 08 f = 21	32
% 34.37	% 65.63	% 100

La majorité des élèves ne peuvent pas lire un journal quotidien en français, notamment pour des raisons économiques et culturelles, ce qui peut expliquer la relation lointaine avec cette langue.

7- Regardez-vous des émissions de télévision en français ?

Oui	Non	Total
16 g + 10 f = 26	06 g	32
% 81.25	% 18.75	% 100

Les élèves ont affirmé en majorité qu'ils regardent des émissions de télévision en français. Notamment pour les garçons, puisqu'ils s'intéressent aux matchs de football. Quelqu'un l'avait écrit carrément dans la feuille de questionnaire.

8- Est-ce que vous avez essayé d'écrire en français en dehors du contexte scolaire ?

Oui	Non	Total
15 g + 06 f = 21	07 g + 04 f = 11	32
% 65.62	% 34.38	% 100

D'après cette réponse, 65.62% d'élèves s'intéressent à l'écriture en français, en dehors du contexte scolaire.

9- Avez-vous suivi régulièrement l'étude du français au primaire ?

Oui	Non	Total
09 g + 04 f = 13	13 g + 06 f = 19	32
% 40.62	% 59.38	% 100

On voit que, le nombre d'élèves qui n'ont pas pu suivre régulièrement l'étude du français au primaire est très élevé par rapport à la totalité des élèves, (59.38 %) avec la remarque que plus de la moitié des filles ont répondu qu'elles n'ont pas eu l'occasion de suivre d'une manière régulière l'étude du français au cycle primaire.

10- Avez-vous suivi régulièrement l'apprentissage du français au moyen ?

Oui	Non	Total
18 g + 06 f = 24	04 g + 04 f = 08	32
% 75	% 25	% 100

Malgré le taux élevé des étudiants qui ont répondu qu'ils ont suivi d'une manière régulière l'étude du français au cycle moyen, 08 élèves n'ont pas pu suivre régulièrement l'étude du français durant ce cycle.

11- Est-ce que vos parents vous encouragent à lire et à écrire en français ?

Oui	Non	Total
12 g + 08 f = 20	10 g + 02 f = 12	32
% 62.50	% 37.50	% 100

La majorité des élèves est encouragé à l'étude du français (62.50 %).

12- Avez-vous essayé de lire un livre en français avec l'un de vos camarades de classe ?

Oui	Non	Total
13 g + 02 f = 15	09 g + 08 f = 17	32
% 46.87	% 53.13	% 100

Plus de la moitié des élèves n'a pas essayé de lire un livre quelconque malgré les encouragements de leurs parents.

13- Avez-vous essayé d'écrire une lettre en français ?

Oui	Non	Total
05 g + 01 f = 06	17 g + 09 f = 26	32
% 18.75	% 81.25	% 100

La majorité des élèves n'a pas eu l'occasion d'écrire une lettre en dehors du contexte scolaire.

Commentaire :

On voit que les questions sont variées pour qu'elles puissent toucher le maximum d'aspects dans la vie d'élèves concernés par cette étude. Ce test nous a montré, dans les deux premières questions que les élèves - d'après leurs réponses- s'intéressent à la lecture en classe, notamment lorsqu'ils sont soumis à la consigne de l'enseignant. (81% dans la deuxième question).

Dans la quatrième et la cinquième question, on voit que la majorité des élèves ne fréquentent pas, ni la bibliothèque de leur lycée, ni la bibliothèque publique. À l'origine de cette négligence nous pouvons évoquer deux raisons : l'indisponibilité des œuvres répondant aux attentes des élèves, et l'éloignement de la bibliothèque de l'habitation des élèves.

Pour les questions 9 et 10 relatives au suivi régulier au cycle primaire et moyen, on remarque que plus de la moitié des élèves n'a pas pu suivre régulièrement ses études au cycle primaire.

On remarque généralement que les élèves sont motivés à accorder un intérêt à l'étude en français, mais ce qui leur manque c'est peut être une méthode adéquate, favorisant un intérêt grandissant à leurs besoins et leurs attentes.

CHAPITRE IV

Déroulement d'une séquence de production écrite

IV.1 Déroulement de la première séance d'expression écrite :

Dans ce chapitre nous présentons l'expérimentation d'une séquence d'activité de production écrite réalisée avec les élèves de la deuxième année secondaire, en suite à la séquence de la compréhension de l'écrit.

IV.1.1 L'expérimentation :

Cette expérimentation s'est déroulée en deux séances. Dans la première séance nous avons travaillé en groupes, le but est de produire un récit de voyage. Dans la deuxième séance, nous avons fait la correction : un travail collectif qui a pour objet de produire un récit collectif au tableau.

a) Objectifs :

Cette démarche a pour objectifs de faire apprendre aux élèves comment produire un récit de voyage, en respectant ses caractéristiques et son organisation, connaissances qu'ils ont appris dans l'étape de la lecture. Un autre objectif est prévu également dans cette séance. C'est celui de tenter de réaliser la tâche de fixation des nouvelles connaissances acquises et mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication, aider les élèves à faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

b) Le travail en groupes :

Les tâches de l'activité de production du récit de voyage ont été réalisés selon le modèle de "l'apprentissage coopératif" : Abrami et al. (1996, p1) définissent l'apprentissage coopératif comme étant « *une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein d'un groupe* ». Pour que cette stratégie soit efficace, on doit créer une interdépendance positive à l'intérieur d'un groupe à partir de la responsabilisation des participants.

Le travail de coopération favorise la médiation verbale à l'intérieur du groupe. Pour Cardinet (1995)⁴⁶ La médiation nécessite la présence d'un tiers qui a pour rôle de « *susciter la responsabilité de l'apprenant dans l'acte d'apprendre* ». Le tiers aide à fournir des outils mentaux mais ne peut faire la construction cognitive à la place de l'apprenant.

IV.1.2 Grille de correction et barème de notation :

Test sur 20 points, 02 points par bonne réponse.

La grille de correction se forme de quatre rubriques, chaque rubrique contient des items représentant les caractéristiques du récit de voyage :

1)- la rubrique de la mise en page : elle contient deux items, le premier est destiné à indiquer la présence des alinéas et des paragraphes dans le texte, le deuxième est destiné à indiquer la lisibilité de l'écriture.

2)- la rubrique de la structure du texte : elle est destinée à indiquer le respect des étapes du récit, et si ces étapes sont reliées entre elles par des articulateurs de temps et de lieux.

3)- la rubrique du contenu : elle contient trois items, destinés à indiquer si le texte comporte des passages narratifs (de déplacement et d'aventures). Des passages descriptifs (de lieux visités, et du paysage). Et indiquer aussi, si la narration progresse dans un ordre chronologique.

4)- la rubrique de langue : elle est destinée à indiquer si le texte est écrit à la première personne du singulier, ou bien à la première personne du pluriel. Elle est destinée également à indiquer si les phrases sont complètes (sujet, verbe, complément). Si l'élève a vérifié l'écriture correcte des mots. S'il a employé des verbes variés, et s'il a conjugué correctement le présent narratif et le passé simple de l'indicatif.

⁴⁶ Cardinet cité par, Lucie Godard, in, « Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture », Dir.C.Préfontaine, L. Godard et G. Fortier, Les éditions LOGIQUES, Québec., 1998

IV.1.3 Déroulement :

L'activité s'est déroulée en deux séances. La première séance est consacrée à la production d'un texte (récit de voyage). Chaque groupe produira son texte, les élèves sont répartis en (11 groupes). Constituant de ce fait des groupes de trois et quatre élèves. Cette démarche tend à favoriser la réflexion, la prise de décision et la délibération au sein du groupe.

La consigne est la suivante :

À votre tour, rédigez le récit d'un voyage qui vous a marqué(e), (une excursion par exemple).

- rappelez vous les moments importants que vous avez vécus, les lieux parcourus ou visités, les personnes rencontrées, le moyen de transport utilisé.

Vous avez 30 minutes.

L'enseignant tuteur joue le rôle de facilitateur en aidant les élèves à devenir des apprenants autonomes ayant la capacité de s'adapter aux différents contextes d'apprentissage. Ainsi a fait le tour des groupes d'élèves, et les oriente. Il fait le point avec eux sur l'étape atteinte à l'instant de son passage du travail de la production.

IV.1.4 résultats et analyse :

À la fin de la séance nous avons récupéré les copies produites par les élèves (voir copies en annexe). Après l'analyse nous avons obtenu les résultats suivants :

Groupe 01 :

Le groupe est formé de (04 élèves). L'observation de l'image du texte permet de remarquer qu'il a un titre "Visite à Hassi-messaoud", il est daté "Jeudi 15 mars", il est composé de trois paragraphes, qui commencent par une majuscule, et se terminent par un point.

- Le texte contient des indicateurs de temps comme : "Jeudi 15 mars", "à 09 h du matin", "après 1h et 15m, nous somme arrivé", "à la fin de la journée".
- Il contient aussi des indicateurs de lieux tels que : " nous avons pris le bus de Ouargla à Hassi-messaoud", " à l'entrée de Hassi-messaoud", " nous somme dirigé vers la base du 24 février".
- Le texte contient des passages narratifs, d'abord de déplacement : "De Ouargla à Hassi-messaoud", " nous somme arrivé à HMD", "à la fin de la journée, nous avons pris le retour à Ouargla". Et d'autres passages exprimant l'ambiance : " Nous étions bien reçu", "à la fin de notre visite qui était très bonne...", "nous avons eu beaucoup d'explication concernant la Sonatrach...".
- Le texte contient des passages descriptifs tels que : "nous avons vu les torches qui brûlent et dégagent une grande fumée...", "ils nous ont délégué un technicien qui nous a expliqué le rôle des (petroliées). Ils veulent dire "les sociétés pétrolières".
- On trouve l'utilisation des adverbes : "après, puis, enfin" comme articulateurs dans la progression du récit.

La note de l'évaluation = 17

Groupe 02 :

Le groupe est formé de (02 élèves, garçons).

- Le texte contient des indicateurs de temps comme : "le 07 mars 2008", "Nous somme démarré le matin à 08 h de ce jour", "les vacances du printemps".
- Il contient aussi des indicateurs de lieux tels que : "au centre ville de Hassi-messaoud", " nous somme allé au restaurant (fast food) pour manger". "Nous somme allé à la société de pétrole (écrit : de bitrole) Enafore", "nous somme allé au zoo (écrit allé à le zoo)".
- Le texte contient des passages narratifs, de déplacement : "nous avons fait un tours au centre ville de HMD", (écrit : "serquiler à HMD) ...".

- Le texte ne contient pas des passages descriptifs de lieux, mais on trouve un passage décrivant le paysage : "c'est une bonne ville". Ecrit (c'est un bon ville).
- On remarque l'utilisation répétée de la préposition : "après, "comme articulateur dans la progression du récit.

La note de l'évaluation = 03

Commentaire :

Généralement le texte est marqué par l'utilisation d'un langage pauvre, qui ne répond pas aux exigences d'un récit de voyage.

Groupe 03 :

Le groupe est formé de (04) élèves : (03 garçons et une fille).

Le texte ne contient plus d'indicateurs de temps.

- Mais il contient des indicateurs de lieux tels que : "la ville de Hassi-messaoud", "à l'entrée de cette ville", "le puit".(Lieu historique de la ville).
- Le texte raconte un passage de déplacement : "après quelques tours en ville on a visité le puit..."
- On trouve dans le texte la description de la ville de HMD : "c'est une ville pleine de vie", "à l'entrée de cette ville vous pouvez trouver des sociétés étrangères et des établissements administratifs...", "On a visité le puit qui se trouve entre la zone industrielle et l'aéroport..."
- On ne trouve plus d'articulateurs dans le texte. Mais on remarque le récit d'un incident, c'est le fait de rencontrer le guide du "puits" qui avait raconté aux élèves l'histoire du "puits".

Remarque :

Nous avons insisté sur le respect de la structure du récit de voyage, mais les élèves de ce groupe ont utilisé la structure du texte narratif :

"J'ai visité une fois [...], après quelques tours [...] le guide touristique qui nous a raconté l'histoire, [...] il nous a dit qu'il était une fois une

personne qui s'appelle Messaoud [...].

La note de l'évaluation = 06

Groupe 04 :

Le groupe est formé de 04 élèves. Dont 02 garçons et 02 filles.

- Le texte contient des indicateurs de temps comme : "On a démarré de bonheur", "à 05 h ", "à 07h".
- Il contient aussi des indicateurs de lieux tels que: "à Hassi-messaoud", "Haoud El-hamra", " nous somme dirigé vers la base".
- Le texte contient des passages narratifs, de déplacement : "après nous sommes dirigé vers la base où sont tous les ingénieurs".
- Le texte contient des passages descriptifs tels que : le moyen de transport: un minibus". "On a vu les torches d'une grande distance...".
- Le texte est dépourvu d'articulateurs.

La note de l'évaluation = 03

Observation : On trouve dans le texte des alinéas, et l'utilisation du pronom indéfini "On" au lieu de l'utilisation de la première personne du pluriel.

Groupe 05 :

Le groupe est formé de (03 élèves, garçons).

- Le texte contient des indicateurs de temps comme : "Le Jour de notre départ c'est un week-end", "Jeudi 19 avril", "à 09 h du matin".
- Il contient aussi des indicateurs de lieux tels que : " la zone de Hassi-messaoud", "la base de haoud El-hamra", "vers la base du 24 février Naftogaz", "...et la base de l'ENTP...", "...à notre retour et en passant à travers les dunes de sables...".

- Le texte contient des passages narratifs, d'aventure et d'ambiance : "Nous étions quatre personnes...et on a décidé d'aller visiter la zone de HMD, dans une promenade de découverte...". Et des passages relatant le déplacement : "Le premier station de notre visite c'est la base de Haoud El-hamra...en suite on s'est dirigé vers la base du 24 février... nous sommes passé du côté de l'exposition du grand camion du monde...", "à notre retour...et au passage à travers les dunes de sables...". Et des passages exprimant l'ambiance : " nous avons été invité pour le déjeuner, par l'un des travailleurs de 'unité...".
- Le texte contient des passages descriptifs du paysage tels que : "nous avons vu les grands réservoirs de stockage ...", "à notre retour...une caravane de dromadaires passent et avait fait bloqué la circulation...".
- On trouve l'utilisation de la conjonction (donc) à la fin du récit :
"c'est donc notre résumé"

La note de l'évaluation = 11

Groupe 06 :

Le groupe est formé de (04 filles). Le texte a une image représentative qui est marquée par : Une écriture correcte et lisible de la date "Mercredi 07 mai 2008", du titre de la séance : "Expression écrite" avec une majuscule au début du titre. Ensuite le titre de l'activité : "Travail collectif". Les noms des élèves, avec une énumération de 1 à 4, et enfin la classe et le numéro donné au groupe.

Mais en lisant le texte on trouve une image différente de celle que les élèves se sont efforcé de présenter à la première page, on ne pouvait lire que quelques mots qui paraient être lisibles : Ils avaient utilisé des indications du temps : "un été", écrit "une été", "après la fin des études" écrit ici : "après de la fin étude".

Indication déformée sur le plan linguistique de certains lieux connus de la ville tels que : "Nous avons arrivées de supérat assilat", dans la

magazin", " la grande jardin".

Malgré la bonne présentation de la première page, le contenu du texte ne reflète pas l'image de la première page.

La note de l'évaluation = 02

Groupe 07 :

Le groupe est formé de (04 garçons et 01 fille). On trouve une seule indication de temps : " à midi", mais on trouve quelques indications de lieux visités : "les sites pétroliers", "On est parti pour(dîner)dans un restaurant, qui se trouve au centre ville". (On remarque une fausse indication du repas pris, ici c'est le déjeuner)." Nous somme parti dans une raffinerie...". (Ils veulent dire : nous sommes parti pour visiter une raffinerie). À part ces remarques, le texte est écrit dans un langage pauvre, récit sans progression chronologique, ils ont utilisé la substitution "ensuite" seulement pour donner un (ordre) à la progression du récit.

La note de l'évaluation = 04

Groupe 08 :

Le groupe est formé de (04 élèves, garçons).

- Le texte contient des indicateurs de temps comme : "C'était le 10 avril 2007", "l'excursion commença à 08 h 30 m", "après une heure nous somme arrivé à HMD", "à 17 h on a retourné à Ouargla".
- Il contient aussi des indicateurs de lieux tels que : "Nous avons organisé un voyage à Hassi-messaoud", "c'était une occasion pour visiter l'Oasis", "On est retourné à Ouargla...".
- Le texte contient des passages narratifs de déplacement : "l'excursion (commença) à 8 h 30 après une heure nous (avons) somme arrivé à HMD. "C'était l'occasion (écrit : un occasion) pour visiter l'Oasis". (Ou est-ce qu'on à prés le déjeuner), qui veut dire "Où on a déjeuner". "à 17 h on est retourné à Ouargla".

- Le texte contient des passages descriptifs de lieux visités : "HMD est une ville saharienne", "la ville était pour nous une ville simple et bien organisée".

La note de l'évaluation = 14

Groupe 09 :

Le groupe est formé de 04 filles. La feuille du test est datée, elle porte aussi le titre du test et les noms des élèves en ordre.

Le texte est écrit suivant une forme générale respectant certaines règles d'écriture : un interligne écarté, présence de certaines indices de ponctuation, par exemple, la virgule comme dans : "...comme les autres...", "...une fois arrivé...", le texte contient des passages narratifs assurant une progression chronologique : "une fois arrivé...", "...j'ai commencé par visiter de divers sociétés...", "...car c'est une zone industrielle...". Le texte contient aussi des passages descriptifs de lieux visités : "... c'est une zone industrielle et économique". Et d'autres passages de description du paysage : "...ce qui est remarquable, c'est qu'il y a beaucoup de gens... et qu'il y a beaucoup de mouvements...".

Généralement, le texte est lisible et organisé, la narration progresse dans un ordre chronologique par la présence des articulateurs : "une fois", "j'ai commencé" et "car".

La note de l'évaluation = 19

Groupe 10 :

Le groupe est formé de 04 filles. Le texte est mal écrit, par exemple : "Je suis allé à jour avec misamé..." (à jour) au lieu d'(un jour), (misamé)... au lieu de (mes amis)....

Les phrases ne sont pas complètes, Ex : "à Hassi messaoud Départ à 8 h..." "à la soir nous sommes allé pour surculer à la ville de HMD, et je peu la bon nature...".

La conjugaison des verbes n'est pas correcte, alors on trouve une peine pour comprendre le sens de certaines phrases.

La note de l'évaluation = 01

Groupe 11 :

Le groupe est formé de (03) élèves : (02) filles et un garçon. Le texte produit est illisible, malgré les efforts fournis par ces élèves pendant la séance pour produire un texte qui pourrait raconter leur expérience. (Mais c'est ce qu'ils ont pu produire).

La note de l'évaluation = 01

Commentaire :

Nous avons remarqué, sur le plan de la mise en page (alinéas et paragraphes) que, l'ensemble des élèves n'a pas pu respecter les règles de la mise en page, par ignorance paraît-il. Certains élèves ont essayé de respecter les étapes du récit, mais il semble que leurs connaissances linguistiques limitées les a empêché à le faire.

Sur le plan du contenu, on peut dire que la majorité des élèves a pu saisir le contenu du récit de voyage. Cela peut être justifié par la production de passages narratifs de déplacement, de description de lieux visités et du paysage.

Et d'autres indices caractérisant le récit de voyage, tels que : les indices spatiaux temporels.

S'agissant du plan de la langue, quatre items sont proposés aux élèves, mais ils n'ont pas pu répondre correctement que sur le premier item, concernant l'utilisation de la première personne du pluriel dans la narration. Ce qui dénote une compétence limitée sur le plan de la constitution correcte et complète des phrases. Sur le plan de la conjugaison, certains élèves trouvent une difficulté dans la conjugaison correcte du verbe avoir au présent de l'indicatif et à l'imparfait.

IV.2 Déroulement de la deuxième séance d'expression écrite :

Cette séance est destinée à la correction collective du travail qui a été produit dans la séance précédente. Afin d'assurer une participation effective des élèves dans l'activité de cette séance, l'enseignant agit suivant le modèle d'enseignement réciproque et de la découverte guidée "*guided discovery*", Cette démarche est adoptée dans l'objectif de partager le processus d'élaboration de la tâche désignée à tous les élèves. L'enseignant est de ce fait le tuteur, il pose des questions aux élèves, autour du thème du texte : "excursion à Hassi-Messaoud" et reçoit des réponses qui servent à construire graduellement le texte collectif :

- Quel est le titre que nous pourrions proposer à ce texte ?
- Un élève répond : visite à HMD.
- L'enseignant a retenu après discussion "Excursion à Hassi-Messaoud".
- À quelle heure était le rendez-vous de votre départ ?
- à six heures du matin.
- Est-ce que c'est aujourd'hui que cette excursion est organisée ?
- Non.
- Alors c'était quand ?
- C'était le 19 avril 2008.
- Dans quel cadre a été organisée cette excursion ?
- C'est dans le cadre d'une excursion organisée par la direction de notre "école".
- Comment s'appelle notre école ?
- Le lycée.
- Par quels moyens vous étiez déplacés ?
- Nous étions déplacés par bus.
- Une fois que vous êtes dans le bus, vous êtes restés comme ça sans rien faire ?
- On chantait, on applaudissait jusqu'à l'arrivée en ville de HMD.

- Si on démarre à 06 heures du matin de Ouargla, à quelle heure arrivera-t-on à HMD ?
- On arrivera à 07 heures du matin.
- Comment se nomme la zone pétrolière qui se trouve à une distance de 30 km avant d'arriver à HMD ?
- c'est la zone de Haoud El-hamra.
- Comment avez-vous trouvé cette ville ? est-ce que c'est une grande ou une petite ville ?
- HMD est une petite ville.
- Avant d'arriver à HMD, à la rentrée de la ville qu'est ce que vous avez remarqué ?
- À la rentrée de la ville on a vu des torches, aux sommets desquelles on peut voir du feu qui forme des flambeaux.
- Et quoi encore ?
- À la rentrée de la ville on a vu le parc zoologique.
- Qui peut nous dire pourquoi a-t-on ajouté cette phrase ?
- Parce qu'on raconte et on fait la description en même temps.
- Qu'est ce que vous avez vu dans le parc ?
- On a vu des animaux dans le parc.
- Est-ce qu'il y a des lions ?
- Non.
- Expliquez un peu.
- Certains élèves racontent le tour qu'ils ont fait dans le zoo et les animaux qu'ils ont vus.
- Est-ce que vous avez déjeuné là-bas ou dans un chantier ?
- Non, la direction de la Sonatrach nous a invités à déjeuner dans la base de vie du 24 février.
- à quelle heure ?
- à 12 h 30 m.

- après le déjeuner, nous avons visité le musée de cette société, où nous étions fascinés par le matériel exposé, particulièrement par le camion géant.
- À quelle heure étiez-vous retournés à Ouargla ?
- Vers 19 heures.
- Nous étions très contents.
- Mais avant d'arriver à Ouargla, nous avons rencontré quelques dromadaires qui traversaient la route, et le chauffeur avait très peur.
- En mi-chemin, nous avons fait une halte, où on avait fait la prière, en suite nous avons continué notre route vers Ouargla.

L'écriture du texte au tableau se fait au fur et à mesure que la production du texte se fait en collaboration avec les élèves. À la fin de la séance nous avons obtenu le texte recopié ci-dessous. Le texte a été recopié par les élèves dans leurs cahiers. (Voir photo en annexe)

" Excursion à Hassi-Messaoud"

Le 19 Avril 2008, la direction de notre lycée avait organisé une excursion vers la ville de Hassi-Messaoud. Pour se déplacer vers cette ville, la direction a mis à notre disposition (03) bus. Le rendez-vous de départ était à 06 heures du matin. Une fois qu'on est monté dans le bus, nous avons commencé à chanter et à applaudir, jusqu'à notre arrivée à HMD, à 07 heures du matin.

À 30 km de la ville de HMD, se trouve la zone de Haoud El-hamra : c'est une zone industrielle, où se trouve une raffinerie de pétrole, et une base vie appartenant à SONATRACH. À la rentrée de la ville de HMD, nous avons vu des torches, aux sommets desquelles on peut voir du feu qui forme des flambeaux. Un peu plus loin, se trouve le parc zoologique dont on a visité. Dans ce parc nous avons vu des animaux, mais malheureusement, nous n'avons pas vu

un lion parmi ces animaux. En continuant notre tour, on a vu des petits singes, des canards, des chevaux, et beaucoup d'autres animaux.

Après avoir fait un tour dans la ville, nous nous sommes dirigés vers la base du 24 février, où nous étions invités par la direction de cette unité. À midi 30 minutes, nous avons déjeuné au restaurant de l'unité, après le déjeuner, nous avons visité le musée, où nous étions fascinés par le matériel exposé, particulièrement, par le camion géant.

Vers 19 heures, nous sommes retournés à Ouargla, dans un climat d'ambiance et de joie. Mais avant d'arriver, nous avons rencontré en route, quelques dromadaires qui traversaient la route, et qui ont fait peur au chauffeur, alors il ralentissait jusqu'à ce qu'ils aient dégagé la route.

En mi-chemin, nous avons fait une halte, pour faire la prière, ensuite nous avons continué notre route vers Ouargla. Enfin, nous étions très contents par cette excursion, et nous avons décidé de demander à l'administration de notre lycée de nous organiser une autre excursion, après les prochains examens.

Conclusion

Dans la problématique que nous avons évoquée, on s'est interrogé sur la méthode qui pourrait faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieu scolaire. Cette interrogation trouve sa légitimité à partir du constat que nous avons fait sur le cas de certains élèves se trouvant en situation de difficulté pour accéder au sens d'un texte, et dans la production écrite. Nous nous sommes alors posés des questions qui sont en rapport avec la problématique avancée : Quels sont les moyens méthodologiques que pourraient fournir un enseignant aux apprenants pour leur faciliter la tâche de compréhension et de production de l'écrit ? Comment l'apprenant pourrait-il agir pour construire son propre savoir dans un contexte scolaire ? Que signifie comprendre ? Quelles sont les meilleures façons de développer les compétences de compréhension et de construction progressive du sens d'un texte ? Quelles sont les stratégies que l'apprenant pourrait adopter lors de la réalisation de la démarche d'écriture ?

En effet, l'évolution de la réflexion en didactique des langues avait comme conséquence la rupture avec les pratiques de la didactique traditionnelle, en offrant de nouveaux outils méthodologiques utiles, à la fois à l'enseignant et à l'apprenant. Ces outils pourront faciliter les activités d'apprentissage des langues étrangères.

Dans la didactique contemporaine, la centration sur l'apprenant est devenue une orientation centrale. On a assigné à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères un nouvel objectif qui est le développement de l'autonomie de l'apprenant. Il ne s'agit pas en réalité d'abandonner l'apprenant à lui-même, mais, au contraire, l'enseignant procède à l'élaboration des modalités d'aides et de médiation entre l'apprenant et le matériel. Pour ce faire, il doit se servir des moyens méthodologiques mis à sa disposition afin de pouvoir remplir les exigences de son nouveau rôle à savoir: la création et la gestion des conditions et ressources favorables à l'apprentissage. Ceci peut se traduire, non seulement par la transmission de son savoir académique, mais

Conclusion.

aussi son savoir didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son propre apprentissage.

De sa part, l'apprenant doit non seulement connaître certaines stratégies d'apprentissage, mais de plus savoir les utiliser, pour pouvoir dépasser les difficultés qu'il pourrait rencontrer au cours de son parcours d'apprentissage et le rendre plus facile.

L'introduction du concept d'"apprentissage et d'enseignement contextualisés authentiques" avait un impact déterminant sur la didactique de la lecture et de l'écriture. Il propose une démarche où les interventions didactiques et les activités d'apprentissage envisagées devraient non seulement présenter la connaissance de façon explicite, mais également *l'ancrer* dans des contextes les plus authentiques possibles. Ce souci de recherche d'un plus grand degré d'authenticité vise, entre autres, à contrer le phénomène des *connaissances inertes* en mémoire.

Ces connaissances inertes possèdent deux caractéristiques principales : elles ont été effectivement acquises à un moment donné du processus d'apprentissage; mais elles apparaissent inaccessibles, et même inexistantes, lorsqu'on demande à l'élève d'y accéder dans un contexte différent.⁴⁷

À la lumière de cette vision de l'apprentissages, de nouvelles méthodes ont été considérées à savoir: l'enseignement réciproque, la découverte guidée, l'apprentissage collaboratif. Ces méthodes ont été proposées afin de bonifier les pratiques les plus traditionnelles utilisées en didactique du français. Elles mettent en pratique les concepts sociocognitifs les plus reconnus, c'est-à-dire :

La participation effective des élèves dans le processus d'apprentissage, le partage du processus d'élaboration et de construction de la connaissance, la mise en évidence du processus de gestion des connaissances, etc.

En plus de ces autres méthodes d'enseignement un fort accent est mis sur des tâches d'apprentissage qui touchent le discours conversationnel, c'est-à-dire celui dans lequel les élèves travaillent en petit groupes ou en dyades sur des

⁴⁷ D.Bédard, «*Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*», Dir,C.Préfontaine L.Godard, G.Fortier, ed. LOGIQUES, Quèbèc, 1998.P81

Conclusion.

tâches authentiques. Ces groupes d'élèves inscrits dans une même démarche d'apprentissage peuvent être décrits comme des communautés d'apprenants (communities of learners).

La méthodologie que nous avons suivie consiste à vérifier les hypothèses que nous avons évoquées dans l'introduction, concernant la difficulté rencontrée par certains élèves lors de l'exercice de l'activité de lecture, en français, et de production écrite en classe. S'agissant des séances de compréhension de l'écrit, nous avons proposé à l'étude un texte (récit de voyage), intitulé : "*De Djelfa à Laghouat*", et nous avons demandé aux élèves de lire le texte, et répondre par la suite aux questionnaires d'accompagnement.

Les remarques que nous avons pu relever indiquent, que les élèves ne trouvent pas de difficulté à répondre à une simple question telle que :

La reconnaissance du titre du texte ou bien la présence du narrateur dans le texte, etc. Mais, lorsque la question comporte une fonction complexe comme par exemple, le choix de deux réponses parmi quatre proposées, ou bien la reconnaissance du pronom désignant le narrateur parmi d'autres noms proposés, ou encore, la reconnaissance des temps dominants dans le texte, on remarque que les élèves trouvent des difficultés à reconnaître ces indices. Ce qui peut être expliqué par la méconnaissance de certaines stratégies de lecture telles que : la lecture repérage qui peut être utilisée dans ce genre d'activité.

La démarche de la production écrite consiste à produire un "texte", qui pourrait raconter une expérience vécue par les élèves (une excursion), cette activité a été réalisée en classe. Afin de bonifier les pratiques utilisées dans ce contexte, dans la réalisation de cette activité, nous avons fait recours aux techniques de l'apprentissage collaboratif, la découverte guidée et le partage du processus d'élaboration et de construction de la connaissance, en répartissant les élèves en groupes de travail.

À la fin de la séance, on a remarqué que, le cadre de travail proposé aux élèves était motivant et encourageant, au point que, même ceux qui se trouvent en difficulté, ont participé à la réalisation de cette activité. D'autre part et en se

Conclusion.

référant à la grille d'évaluation, on peut dire qu'un nombre important d'élèves n'a pas pu respecter les règles de la mise en page, (les alinéas et la lisibilité de l'écriture), certainement par méconnaissance de cas. Certains élèves ont trouvé des difficultés à construire des phrases complètes. Enfin les connaissances linguistiques limitées, paraissent comme un obstacle qui empêche certains élèves à développer un récit organisé qui progresse dans un ordre chronologique.

Les solutions qui pourront être proposées relèvent de celle faites par certains chercheurs, qui avancent l'idée que la connaissance de stratégies de lecture et d'écriture efficaces pourrait exercer un effet compensatoire par rapport à une composante plus faible, en l'occurrence, la composante linguistique.

Les stratégies de lecture devraient permettre à l'élève d'être capable de percevoir de plus en plus d'indices, d'apprendre à délinéariser la lecture sachant qu'on sait toujours lire de façon linéaire.

Nous croyons que la durée de la période d'intervention était trop courte (étalée sur quatre heures), pour que l'on puisse enregistrer des changements quantifiables tant en compréhension qu'en production de l'écrit. Une étude comme celle que nous avons menée doit s'étendre sur toute l'année scolaire pour que l'on puisse observer des différences statistiquement significatives.

L'effet de la lecture d'un texte peut varier selon la tâche de compréhension demandée, selon les informations particulières devant être traitées et selon l'habileté en lecture des sujets. Il est donc important de conduire de nouvelles recherches en variant le type de textes et de tâches afin de mettre à la disposition du didacticien des informations de plus en plus précises sur la capacité de perception de l'organisation du texte, et également la capacité de perception des indices paratextuels. Cette démarche permettrait de fournir des situations pédagogiques qui mettent en œuvre toutes les connaissances que les recherches empiriques ont permis de développer. L'objectif final est de ramener les élèves à sentir le goût de lire et d'avoir une bonne impression de l'activité de production écrite.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- 01- ARGOD, F. BAUDRY, J. BURLON, L. HAZIRA, A. «*L'épreuve de la didactique aux agrégations internes et au CAERPA de lettres* ». ARMAND COLIN. Paris.1997
- 02- Barré-de Miniac, C. «*Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques didactiques*». Presse Universitaire de Septentrion. Villeneuve d'Ascq (nord).2000
- 03- BARBOT, M.J. «*Les auto-apprentissages*». CLE international. Paris. 2001
- 04- BBOYER, Henri. Michèle B.R. MICHELE P. «*Nouvelle introduction à la Didactique du français langue étrangère* ». CLE international. Paris.1997
- 05- CLAUDETTE, C. et CLAUDE, G. «*Le point sur la lecture* ».CLE International. Paris.1999
- 06- CHISS, J.L. DAVID, D. Reuter, Y. «*Didactique du français, Fondements d'une discipline* ». Ed. de Boeck. Bruxelles. 2005
- 07- CLEMENCE, P. et Lucie G et Gilles, F. «*Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*». edit. LOGIQUES. Canada.1998
- 08- CUQ, J.P. «*Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde* ». CLE international. Paris .2003
- 09- DANIELE, F.B. «*théories, données et pratiques en français langue étrangère*». Presse universitaire de Lille. Paris. 1992
- 10- DABENE, M. (1984). «*L'acquisition d'une double compétence de lecture en langue maternelle et langue étrangère* ». Lecture, Motivation, phonétique. (Actas de las IVas Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España. Barcelona. ICE UAB.)
- 11- GRINE, Nadia. «*Langue Arabe/Langue Française Dans l'imaginaire Collectif Algérien. in : «revue maghrébine des langues* ». ed. Dar ElGharb. Oran. Algérie.2003
- 12- JOUVE, Vincent. «*La lecture*». Col. Contours Littéraires. HACHETTE. Paris.1993
- 13- LE LAY, Yann. «*Savoir rédiger, Les grandes règles*». LAROUSSE. Paris.1997
- 14- MARTINEZ, P. «*La didactique des langues étrangères*». ed. Que sais-je. Puf. Paris. 996
- 15- MOIRAND, S. (1978). «*Les textes sont des images* ». Le français dans le monde n° 138.
- 16- MOIRAND, S (1979). "*Situation d'écrit*". Paris. CLE International. (Coll. D.L.E)
- 17- MOIRAND, S. (1982). «*Enseigner à communiquer en langue étrangère*». Paris. Hachette (Coll. F.)
- 18- PEYROUTET, C. «*La pratique de l'expression écrite*». NATHAN. Paris. 1998
- 19- PELPEL, P. «*se former pour enseigner* ». éd. DUOD. Paris.2002
- 20- PUREN, C. Bertocchini, R. Costanzo, L. «*se former en didactique des*

BIBLIOGRAPHIE

- langues*». Ed. Ellipses. Paris.1998
- 21- PUREN, C. «*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ». Nathan. CLE international.1991
- 22- REICHLER-BEGUELIN, MJ. DENERVAUD, D. JESPESEN, J.« *Ecrire en français, Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*». Éd. DELACHAUX & NEISTLE. Neuchâtel (suisse)- Paris.1988-1990
- 23- REUTER, Yve.«*Enseigner et apprendre à écrire, Construire une Didactique de l'écriture* ». Ed. ESF. Paris.2002

Reuves :

Passerelle, numéro spécial, actes du colloque international, «langues et modernité»,ed, Dar El Gharb, Oran,Algérie,2004

Revue maghrébine des langues, n°2,dir,Farouk Bouhdiba, ed, Dar El Gharb, Oran, Algérie,2003

Table des matières

	Page
Avant propos	
Introduction :	01

Cadre théorique

L'enseignement-apprentissage du français Langue étrangère

Chapitre I : modèles d'enseignement-apprentissage :	10
I.1 : Le modèle d'enseignement traditionnel	10
I.2 : Le modèle de l'enseignement constructiviste	11
I.2.1 : Le constructivisme	12
I.3 : interdépendance enseignement et apprentissage	13
I.3.1 : Méthodologie	14
I.3.2 : Méthode	15
I.3.3 : L'approche communicative	15
I.4 : Qu'est-ce que l'enseignement ?	16
I.4.1 : La médiation	17
I.5 : Qu'est-ce que l'apprentissage ?	18
I.5.1 : Activités d'apprentissage et tâches	18
I.5.2 : Phases de l'apprentissage	19
I.5.3 : apprendre à apprendre	20
I.6 : Le cognitivisme	21
I.7 : La résolution de problèmes comme processus cognitif	22
I.7.1 : Les étapes de la résolution des problèmes	22
I.8 : Traitement de l'information et contexte d'apprentissage	23
I.9 : Apprentissage et enseignement contextualisé	24
I.10 : Apprentissage scolaire contextualisé	26
I.11 : La classe de langue	29
I.12 : L'environnement scolaire	29

Chapitre II : L'accès au sens et production de l'écrit

II.1 : L'accès au sens de l'écrit (la lecture) :	32
II.1.1 : Qu'est-ce que la lecture ?	32
II.1.2 : situation d'écrit	34
II.1.2.1 : Objets de lecture	35
II.1.3 : Les processus de lecture	35
II.1.4 : La perception visuelle	36
II.1.5 : Les différentes situation de lecture	38
II.1.6 : Qu'est-ce que comprendre	38
II.1.7 : Les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage de la lecture	39
II.1.7.1 : Quelques stratégies d'enseignement de la lecture	39
II.1.7.2 : Quelques stratégies d'apprentissage de la lecture	40
II.1.7.2.1 : Quelques habilités du bon lecteur	41
II.1.7.2.2 : Quelques stratégies du bon lecteur	41
II.1.7.3 : La lecture en langue seconde	44
a) Les caractéristiques de la lecture en langue seconde	44
b) Les sources de difficulté	45
II.1.7.4 : Les différentes étapes de l'activité de lecture	46
II.1.7.4.1: La prélecture	47
II.1.7.4.2: La lecture	47
II.1.7.4.3: L'après lecture	48

II.2 : production écrite

II.2.1 : Définition de l'écriture	50
II.2.2 : Les activités d'expression	52
II.2.2.1 : Activités d'écriture	53
II.2.2 : Activités de réécriture	53
II.2.3 : La cohérence textuelle	55
II.2.3.1 : Les règles de cohérence textuelle	55
II.2.4 : Les étapes de l'activité d'expression écrite	57
II.2.5 : L'exploitation des résultats de l'évaluation	59

Cadre Pratique

Chapitre III : Déroulement d'une séquence de compréhension de l'écrit (La lecture).

III.1 : comment comprendre le fonctionnement d'un texte écrit ...	62
III.1.1 : s'appuyer sur les indices paratextuels	62
III.1.2 : construire le sens d'un texte à partir des amorces de paragraphes	63
III.1.3 : repérer la structure d'un texte en s'appuyant sur les articulateurs contenus dans ses phrases.....	64
III.2 : Adopter une stratégie de lecture adaptée à son projet.....	64
III.3 : Déroulement de la première séance de compréhension de l'écrit	65
III.3.1 : L'expérimentation	65
III.3.2 : Sujets	65
III.3.3 : L'enseignant	65
III.3.4 : Le Projet de lecture	66
III.3.5 : déroulement de la séance d'expérimentation	67
III.3.6 : dépouillement du premier (QCM)	69
III.4 : Déroulement de la deuxième séance de compréhension de l'écrit	75
III.4.1 : dépouillement du deuxième (QCM)	75
III.5 : dépouillement du troisième questionnaire	79

Chapitre IV : Déroulement d'une séquence d'expression écrite

IV.1 : déroulement de la première séance d'expression écrite ...	86
IV.1.1 : l'expérimentation.....	86
IV.1.2 : Grille de correction et barème de notation	87
IV.1.3 : Déroulement.....	88
IV.1.4 : résultats et analyse.....	88
IV.2 : Déroulement de la deuxième séance d'expression écrite.....	96

Conclusion :	101
--------------------	-----

Bibliographie