



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
**Université d'El-Oued**  
**Faculté des Lettres et Langues Etrangères**

N° de référence : .....

**Mémoire**

**Présenté pour l'obtention du diplôme de Master II**

**Option : Didactique de FLE/FOS**

**Intitulé**

**L'importance de la lecture dans la production écrite,  
les stratégies d'apprentissage en question**  
( Cas des classes de 4<sup>ème</sup> AM dans le Souf )

**Réalisé par :**

ABID Ali

**Dirigé par :**

MESBAHI Khaled

**Membres du jury:**

1-Mlle CHIHANI Ouacila : Président du jury et Examineur

2-Mlle RETMI Oum Elkhir : Examineur

3-M. MESBAHI Khaled : Rapporteur

Année académique : 2013 / 2014

## **REMERCIEMENTS**

Dans cette première page de mon mémoire de Master 2, il est de mon devoir d'adresser mes remerciements les plus sincères et ma reconnaissance la plus profonde à ces jeunes professeurs du département de français à l'université d'El-Oued, pour leurs compétences et leurs savoir-faire en matière d'apprentissage de la langue française, mais aussi pour leur courage et leur dévouement face aux situations difficiles devant lesquelles notre promotion, qui est la première dans cette discipline, les a souvent mis. Nous demandons d'eux les excuses compatissantes de guides, de conseillers, voire de parents.

Ils sont tous devant nos yeux, hommes et femmes, chacun par son nom, toujours présents dans les bons souvenirs qu'ils nous ont laissés et dans les sensations fortes qu'ils ont soulevées en nous dans les moments décisifs.

Je remercie les directeurs et les professeurs de français des CEM que nous avons visités à El-Oued, Bayada et Robbah pour l'aide fructueuse qu'ils nous ont apportée et qui a permis d'avancer notre présente recherche.

Par la même occasion, je remercie également le directeur du centre d'orientation scolaire de la wilaya d'El-Oued pour les informations utiles qu'il nous a confiées.

## **R E S U M E**

Le sujet de notre recherche est motivé par les faibles notes de français obtenues aux examens du BEM et du Bac, session 2013, par les enfants de la région, et par les difficultés que rencontrent ces derniers dans l'apprentissage du française langue étrangère, difficultés souvent fatals pour leur scolarité et leur avenir.

Les fondamentaux de toute langue étant lire et écrire, notre mémoire se trouve donc axé sur la problématique : « l'importance de la lecture dans la production écrite, les stratégies d'apprentissage en question », en évoquant l'hypothèse que la faiblesse en lecture est à l'origine des difficultés en production écrite. Pour développer cette hypothèse, nous avons choisi comme corpus à notre recherche les élèves de 4<sup>ème</sup> AM dans trois CEM de la région.

Notre travail sera divisé en deux grandes parties. Dans la première partie, nous développerons les différentes théories d'apprentissage de la lecture et de la production écrite en classe de FLE. La seconde partie sera consacrée au traitement des résultats de notre enquête en passant par les étapes suivantes : présentation du corpus, recueil des données et analyse des résultats. A la fin de cette partie, nous avons proposé des idées tendant à remédier les faiblesses des élèves en langue française et à améliorer l'enseignement de cette langue dans la région.

## Summary

The bed marks in French in the BEM and BAC examinations –June 2013- and the problems which our pupils suffer from, lead us to choose this rechearch.

As the writing competency has got much importance in teaching French as a foreign language we check the following theme " the influence of reading in writing and the strategy of teaching them ". The hypothesis is that the weakness in reading is the cause of the writing problems, and to study this hypothesis we chose pupils of 4 th AM classes from three schools in our region as a sample.

We classified our work into two parts; In the first part we spoke about teaching reading and writing and the interference between them theoretically. In the other part we will present the sample , collect the data and analyze the results. In the end of this part we present a set of suggestions to remedy the level of our pupils in our region through improving methods of teaching French as a foreign language .

## المخلص

إن تدني نقاط مادة الفرنسية في إمتحان شهادتي التعليم المتوسط والبيكالوريا دورة جوان 2013 والمشاكل التي يعاني منها تلاميذ المنطقة قادتنا إلى إختيار موضوع بحثنا هذا .

بما أن الكفاءات الكتابية لها أهمية قصوى في تعليم الفرنسية لغة أجنبية , إرتأينا إلى إختيار الإشكالية التالية: " أهمية القراءة في مهارات التعبير الكتابي وإستراتيجية تعليمهما في الدراسة" حيث نضع الفرضية الآتية: " الضعف المسجل في القراءة هو سبب مشاكل التعبير الكتابي الذي يعاني منه تلاميذ منطقتنا". وللجواب على هذه الفرضية قمنا بإختيار العينة المتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة للتعليم المتوسط لـ 3 متوسطات من بين مؤسسات الولاية.

قسمنا عملنا إلى قسمين إثنين, القسم الأول يتمثل في تعليم القراءة والتعبير الكتابي والصلة المتبادلة بينهما في مادة الفرنسية من جانبها النظري عند مختلف المدارس التعليمية, و في القسم الثاني سوف نقوم بتقديم العينة وجمع المعطيات وتحليل النتائج. وفي نهاية هذا القسم قمنا بعرض جملة من الاقتراحات والأفكار قصد معالجة مستوى التلاميذ وتحسين تدريس الفرنسية لغة أجنبية في المنطقة.

# INTRODUCTION GENERALE

Dans le domaine de l'éducation, l'oral, la lecture et l'écriture sont considérés comme le socle sur lequel repose tout processus d'enseignement. En didactique des langues, les compétences orales et écrites sont les objectifs fondamentaux de tout apprentissage. La compétence écrite a un intérêt particulier pour les élèves qui doivent passer des examens en fin d'année scolaire, pour la simple raison que les évaluations sommatives de fin de cycle sont uniquement par écrit.

L'examen du BEM présente pour les enfants de 4<sup>ème</sup> AM une étape décisive pour leur passage en cycle supérieur. Nous constatons, malheureusement, que les enfants du Souf en général souffrent de difficultés sérieuses en langue française. Cela nuit énormément non seulement à leurs apprentissages mais aussi à la poursuite de leurs études.

La faiblesse des enfants de la région en langue française en général et en compétence écrite en particulier a suscité notre intérêt pour appréhender le sujet et a orienté le corpus de notre recherche à laquelle nous proposons la problématique suivante : « l'importance de la lecture dans la production écrite, les stratégies d'apprentissage en question »

Notre problématique de confirmation tente d'appuyer les théories attestant l'importance de la lecture sur la production écrite, en l'appliquant au corpus de recherche relatif aux classes de 4<sup>ème</sup> AM dans le Souf. Pour la développer, nous faisons l'hypothèse suivante que la lecture et sa compréhension ont une influence directe sur la production écrite. La faiblesse en lecture est-elle alors à l'origine des difficultés de production écrite que rencontrent nos enfants ? Dans quel cas faut-il penser à une mise à niveau des textes et des thèmes pour répondre au contexte socioculturel local ?

Pour cela, nous avons divisé notre travail en deux grandes parties. Dans la première partie, ou partie théorique, nous passerons en revue les différents apprentissages de la langue écrite, ensuite les méthodes d'implication de la lecture dans la production écrite et la corrélation qui les unit. Dans une deuxième partie, nous essayerons d'analyser le corpus et définir, à travers le recueil de données, les différentes difficultés observées sur le terrain chez les élèves de 4<sup>ème</sup> AM (et leurs professeurs), en prenant pour référence le texte argumentatif. Ces difficultés seront ensuite étudiées et traitées en vue d'y apporter, si possible, des solutions ou des propositions d'amélioration.

**PREMIERE PARTIE**  
**PARTIE THEORIQUE**

## **Introduction**

La compétence de communication est un principe méthodologique qui se présente actuellement comme la plate-forme de la didactique des langues. Selon J. P. Cuq et I. Gruca, cette compétence est un savoir de type procédural qui se réalise par deux canaux différents, écrit et oral, et de deux manières différentes, compréhension et expression. Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et d'évaluation.<sup>(1)</sup>

---

(1) Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble, 2003, p. 149

## **Chapitre I : L'apprentissage de la lecture**

En éducation, il y a accord général sur le fait que l'objectif de l'apprentissage de la lecture est de permettre de comprendre les textes. Il s'agit donc d'un apprentissage qui a comme corollaire la progression dans cet apprentissage. On comprend de là que l'apprentissage de la lecture a quelque chose de spécifique puisqu'il vise un double besoin d'enseignement des mécanismes de décodage de l'écrit et des techniques de compréhension de cet écrit.

Identifier un mot écrit, c'est donc extraire de sa représentation graphique la prononciation et la ou les significations qui lui correspondent. D'après José Morais, la compréhension en lecture résulte de l'intervention de deux types de capacités : d'une part la capacité à identifier les mots écrits, et, d'autre part, un ensemble très large de capacités et connaissances linguistiques et cognitives. <sup>(1)</sup>

En sommes, la lecture consiste en des opérations progressives et articulées, d'abord identifier les lettres, les sons et les mots et les prononcer à voix claire, puis travailler le liant du discours, l'expressivité, le rythme et l'intonation, enfin extraire le message compris du texte écrit. Lecture et compréhension écrite sont donc indissociables et leur maîtrise conjointe est d'une importance majeure pour l'enseignement des autres disciplines. D'où la nécessité de donner à la lecture tout l'intérêt qu'elle mérite tout au long de la scolarité de l'enfant.

### **I.1. Communication écrite vs Communication orale**

Le proverbe latin « verba volant, scripta manent » est très significatif. Tout ce qui est écrit est destiné à être lu ; on interprète des signes, on décrypte des codes, mais on lit un texte, un document, une lettre, un journal.

La communication écrite est quelque peu délaissée au profit de la communication orale ; ce qui fait que professeurs et élèves ne prêtent plus un grand intérêt à la lecture. L'expression écrite n'est plus soutenue que par l'expression orale, perd donc un de ses atouts majeurs. Tous les travaux portant sur la communication ont montré les interactions entre la compréhension et la production.

---

1. José Morais, les apprentissages et processus cognitifs de base 2003. p.2. <http://www.ien-pantin.ac-creteil.fr> (consulté le 10/04/2014)



Avec la méthode SGAV, l'oral a eu toujours la prédominance sur la lecture. Mais depuis les années 1980, la didactique du FLE a dû se pencher sur la question de la lecture qui a été marginalisée jusqu'alors. Le Guide du Manuel de français dit que la compréhension de l'oral est la première compétence en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il ajoute que les activités de la compréhension de l'oral visent à développer les capacités d'écoute des apprenants à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix du professeur. <sup>(1)</sup>

Mais la langue orale serait lexicalement limitée et même fréquemment inachevée. A l'inverse, la langue écrite, plus élaborée, utilise un vocabulaire plus riche et mieux adapté, une grammaire correcte et une construction générale qui déroule des énoncés de manière plus cohérente.

## **I.2. L'importance de la lecture dans le monde moderne**

L'une des occupations quotidiennes de l'homme semble bien être la lecture. La communication écrite revêt un caractère particulier dans le monde moderne. La diplomatie, la justice, l'économie, les finances, l'enseignement avec ses différentes disciplines et ses différents cycles reposent tous sur le travail écrit. Qui dit écrire, dit lire ; les deux actes forment l'avant et l'arrière d'une même pièce.

La question que l'on se pose, c'est la place de la lecture dans le monde actuel ; le savoir lire est-il nécessaire au moment où les images remplissent notre espace ? Avec l'apogée des moyens audiovisuels, la lecture n'a pas perdu de son importance, au contraire, pour mieux les exploiter ces moyens nécessitent un indispensable savoir-lire qui est encore plus impérieux pour la personne qui veut s'approprier des connaissances plus larges sur notre monde. Lire paraît être une nécessité sur le plan de l'information et des relations sociales. La maîtrise de la lecture est un des enjeux les plus importants de notre époque. Elle est même une priorité de l'éducation.

On s'accorde tous sur le fait que les sociétés les plus développées sont celles où la plupart des gens maîtrisent l'apprentissage instrumental du savoir-lire. Malheureusement, si la lecture est une nécessité vitale dans les milieux sociaux favorisés, le livre n'a pas le même statut chez les sociétés matériellement démunies.

---

.1. Guide du Manuel de Français, 4<sup>ème</sup> AM, ONPS, Alger, 2012-2013 p.15.

### **I.3. La lecture pivot de tout apprentissage**

La lecture a toujours été un vecteur fondamental de la langue comme discipline scolaire. Dans les programmes, elle est vue comme une composante potentielle de l'apprentissage et un champ de compétence au même titre que la compétence orale. Ainsi la lecture qui se présente comme une introduction et une ouverture sur le monde est alors devenue l'un des objectifs de l'éducation formelle ; parce qu'on ne peut imaginer un enseignement sans une base d'aptitude en lecture.

La linguistique générale a toujours critiqué la représentation de la langue par l'oral. La marginalisation de l'écrit, la primauté est à la parole, certes, puisqu'on apprend à parler avant d'apprendre à lire, mais « la lecture vient doubler la parole ». <sup>(1)</sup>

#### *I.3.1. Les différentes fonctions de la lecture*

La lecture est essentielle à la communication mais aussi à l'épanouissement de l'élève. C'est pour cela que l'un des buts essentiels assignés au programme de langue est l'enseignement de la lecture. Elle participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité et éveille le sens de l'ardeur et de la persévérance chez l'enfant.

De plus la lecture joue un rôle très important sur l'imaginaire de l'apprenant elle transforme son petit monde abstrait en un monde réel. Wicks écrit : « si l'école est le seul endroit où l'enfant est exposé à la lecture ou à l'écriture, il y a de bonnes chances qu'il associe la lecture davantage au travail qu'au plaisir. » <sup>(2)</sup>

La lecture est une activité d'apprentissage qui permet de découvrir beaucoup de choses, d'enrichir la culture générale et de connaître l'histoire des pays et des différentes civilisations. Elle a donc une fonction de former, d'informer, de nourrir l'esprit, de cultiver et de distraire. « L'écrit informe, aide à réfléchir, invite à agir, permet de s'exprimer et divertit. » <sup>(3)</sup>

---

1.Martinet, André. *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1978 (cité dans Rafoni, J.C. *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, l'Harmattan, 2010, p. 26)

2.Wicks, 1995, cité dans Thériault, Jacqueline. *L'émergence de l'écrit*, Québec 2007, p.2 <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin>. (consulté le 22/04/2014)

3.Couture, Lavoie et Lévesque, 1999, cité dans. Thériault, J. *Ibid* p.6

Mais parler de l'importance de la lecture nous rappelle également ses fonctions. La lecture a une dimension culturelle, informative et sociale, du fait qu'elle soit une porte d'entrée dans la culture comme moyen d'accéder aux connaissances et du fait qu'elle permet aux individus de communiquer entre eux à distance. De plus elle répond à divers besoins, tel celui de communiquer, de se distraire ou d'agir à partir de consignes.

Ajoutons que l'habitude de la lecture crée l'envie et cultive le plaisir de lire. B. Bettelheim écrit à ce sujet : « Pour avoir envie de lire, l'enfant n'a pas besoin de savoir que la lecture lui sera utile plus tard ; il doit être convaincu qu'elle lui ouvrira tout un monde d'expériences merveilleuses, dissipera son ignorance, l'aidera à comprendre le monde et à maîtriser son destin ». <sup>(1)</sup>

### *1.3.2. Lire pour apprendre*

La lecture est indéniablement le meilleur moyen d'acquérir des connaissances, parce que tout apprentissage passe obligatoirement par l'acte de lecture. L'Office national de lecture français précise qu'on peut apprendre des choses par d'autres canaux, mais la lecture demeure la voie privilégiée des principaux apprentissages en raison de sa très grande efficacité pour apprendre ou organiser les savoirs. <sup>(2)</sup>

La lecture fournit alors un important relai entre ce qui se sait et ce que l'on désire savoir. Pour cela, l'école utilise la lecture de textes afin d'amener l'élève à acquérir volontairement des connaissances. Ces textes permettent d'un côté de découvrir des notions nouvelles et d'autre côté de consolider les acquis précédents.

En outre la lecture permet aussi à l'élève d'établir une relation directe avec l'auteur, même si ce dernier n'est plus. Les pensées de l'écrivain, les poèmes du poète arrivent intacts au lecteur. La lecture n'est plus ici une simple transmission de savoir, elle incite à affiner la pensée, à améliorer le style et à l'amplifier d'une dimension humaine, voire humaniste pour l'insérer dans une échelle de valeur. « La lecture aide donc à apprendre mais aussi à penser et à situer ses pensées dans le temps et dans l'espace. » <sup>(3)</sup>

---

1. Cité par le Guide pratique du maître, Paris, EDICEF, 1993, p. 205. [http:// www. unesdoc. unesco. org/ images](http://www.unesdoc.unesco.org/images) (consulté le 20/04/2014)

2. Centre national de la lecture, Maîtriser la lecture, Paris. Odile Jacob, 2004, 240 p

3. CNL ibid

#### **I.4. Les stratégies d'apprentissage de la lecture**

Nous allons essayer de traiter ce paragraphe avec toute l'attention qu'il mérite parce qu'il est le talon d'Achille de notre travail. Il n'est certes pas aisé pour un élève non francophone d'identifier les minuscules composantes d'un plan écrit si des compétences ne sont au préalable installées en lui. L'installation de la compétence d'analyse qui permet le décodage des mots écrits demande la compréhension du système alphabétique (c'est-à-dire qu'à chaque unité orthographique du mot correspond une unité phonologique propre à elle) et la capacité de connaître les lettres et les groupes de lettres. La capacité d'identification spontanée des mots mémorisés est également indispensable pour acquérir la facilité de lecture espérée.

##### *I.4.1. Prise de conscience de l'acte de lire*

Sachant que tout apprentissage demande un effort. Les élèves se contentent le plus souvent de gestes ou de paroles courtes (oui, non) pour communiquer. Il est indispensable d'éveiller en eux le besoin d'apprendre et de les pousser à une prise de conscience sur ce besoin d'apprendre cette langue étrangère et son utilité sur leur avenir. En somme, le maître doit modifier l'image que se fait l'élève de l'acte de lire et de la langue française en général par des situations tirées du contexte socioculturel.

##### *I.4.2- Qu'est-ce que lire ?*

Le dictionnaire Larousse 2010 donne les définitions suivantes au verbe lire : c'est reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sens que ces signes ou leurs combinaisons représentent, et leur associer un sens (ex : cet enfant lit couramment). C'est prendre connaissance du contenu d'un texte par la lecture (ex : lire le journal).

Les instructions officielles du Ministère algérien de l'éducation nationale de 1964 affirment : « lire, c'est déchiffrer des signes dans le but de comprendre la pensée qu'ils expriment, le message de celui qui les a tracés, en mettant l'accent sur le souci d'une prononciation correcte et d'une intonation intelligente en invitant le maître à créer un « bain sonore » convenable par une lecture modèle. »<sup>(1)</sup>

---

1. Ministère de l'orientation nationale, Horaires, Programmes, Directives pédagogiques, I.P.N. Alger, 1964, p.21

Lire peut être décrit comme un processus cognitif constructif. La construction du sens qui se fait à la lecture d'un texte ne découle pas uniquement de la perception du texte, mais elle provient également d'une interaction ambiguë entre le texte et le lecteur. La lecture en tant que compétence de communication scolaire par excellence peut être abordée dans son apprentissage par les différentes composantes qu'elle mobilise, linguistique, cognitive, culturelle et sociale.

#### *1.4.3. La composante linguistique*

Sophie Moirand explique que la composante linguistique impliquée par la compétence de communication, c'est la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxique, lexicale, sémantique, phonologique que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages. <sup>(1)</sup>

Les trois domaines de la linguistique auxquels fait appel le traitement d'une lecture et qui sont mobilisés par le lecteur sont : le domaine des mots (lexique ou vocabulaire), celui des phrases (syntaxe et grammaire), celui des textes (typologie de texte). Ces trois domaines qui représentent les trois niveaux de lecture vont toujours de paire ; ils sont étroitement liés.

André Martinet qui reconnaît la complexité du système graphophonologique de la langue, veut que l'enfant apprenne à passer de la langue orale qu'il pratique à un code écrit simplifié en faisant correspondre une lettre, un signe, toujours le même, à un son-type de la langue. <sup>(2)</sup>

Mais qui dit écriture, dit orthographe. L'orthographe est indéniablement le pilier de la langue. Catach écrit à ce sujet : « L'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques. Trois éléments sont reconnus indissociables dans le système linguistique : le phonème, le morphème et le lexème (ou mot), entrant eux-mêmes en combinaison syntaxique (la phrase). » <sup>(3)</sup>

- 
1. Moirand, Sophie, Enseigner à communiquer en langues étrangères, Paris, Hachette, 1990, cité dans Cuq J.P. et Gruca, I. op. cit. p.150
  2. Martinet, A. (cité dans Rafoni, J.C. Op. Cit. p. 22)
  3. Catach, N. L'orthographe, Paris, PUF, 1976, (cité dans Rafoni, J.C. Ibid p. 42)

Mais la difficulté majeure, qui est en général connue et qui est un handicap sérieux pour les élèves que nous avons testés dans notre recherche, reste la polyvalence des unités graphiques qui caractérise le système de la langue française. Il faut lire au-delà du graphème pour comprendre sa structure. Si b+a= ba dans bateau ; elle n'est pas toujours la règle dans bain, baudet ou bandit. La difficulté de la langue pour un non francophone réside également dans les logogrammes (un même phonème ayant plusieurs phonologies o = eau = au = u, un graphème ayant plusieurs phonèmes :g = j, g = gu), dans les phonogrammes (un graphème ayant plusieurs phonèmes : oin- gn- x), ou alors dans les morphogrammes (lettres qui s'écrivent mais qui ne se prononcent pas à l'oral)

#### *1.4.4. La composante cognitive :*

Comprendre un texte ou un discours, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. La lecture nécessite donc une mobilisation cognitive intensive, une concentration totale, tout l'être est investi. Le lecteur est engagé dans une espèce de méditation, un repli sur soi-même et sur le seul texte qu'il visionne. La lecture impose un isolement intellectuel momentanément favorable à la construction d'un savoir approprié et intériorisé.

#### *1.4.5. La composante culturelle :*

Le statut d'une nouvelle langue, autre que la langue maternelle, ne peut se définir qu'en fonction de la place que se font les communautés à cette langue. Plusieurs critères rentrent en jeu pour établir ce choix. La langue non maternelle devra cohabiter, interagir avec la langue maternelle. Or le milieu socioculturel n'est pas toujours réceptif ou favorable à cette nouvelle langue pour des raisons historiques, idéologiques et culturelle. « Des enjeux idéologiques forts existent dans la concurrence entre langues (le français et l'arabe) et le français peut apparaître comme langue imposée, d'où les retours, la nostalgie à l'égard d'une identité culturelle enfouie ». <sup>(1)</sup>

#### *1.4.6. La composante sociale*

L'héritage culturel et social constitue une réalité incontournable du système éducatif et l'un des facteurs essentiels de l'apprentissage d'une langue étrangère. Au sujet du rapport entre les langues, Chiss (1997) évoque même « la potentialité des conflits culturels et identitaires que ce rapport implique et au moins le soupçon d'une insécurité tant affective qu'intellectuelle des élèves ». (2)

---

1. Chiss J.L. *Éléments de problématisation pour l'enseignement/ apprentissage du français aux élèves non francophones*, 1997, Paris, Nathan, 160 p.

2. Chiss, J.L. *Ibid.*

## **I.5. Les méthodes d'apprentissage de la lecture**

Le problème que rencontre l'élève en lecture est d'apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en marche sa cognition de compréhension à partir de cette identification. La base de cet apprentissage est la découverte du principe alphabétique, autrement dit, du principe de correspondance entre phonème (son de la lettre) et graphème (graphie de la lettre). Cette aptitude à découvrir permet à l'apprenant de prendre conscience des structures élémentaires de l'écrit et leur correspondance avec l'oral, parce qu'en fin de compte, une lecture ne peut être exprimée que par la voie orale, même si elle est silencieuse.

### *I.5.1. L'apport linguistique*

Le recentrage linguistique est important pour l'apprentissage de la lecture. Le maître doit être capable de transposer pour l'élève le message oral en message écrit. Ce qui n'est pas aisé, puisqu'il doit maîtriser les différentes classes de la chaîne écrite, ses segmentations, ses différentes normes et critères linguistiques. Mais lorsque l'élève ne maîtrise pas entièrement le système graphophonologique, il a recours à un genre de « tâtonnement phonologique » comme moyen d'anticipation sonore des mots.

Les étapes de l'apprentissage de la lecture reposent essentiellement sur les différents niveaux linguistiques de la langue : syntaxique, phonétique, sémantique et lexical. Les premières unités grammaticales sont d'une grande importance pour l'apprentissage d'une langue. Rafoni (2010) les appelle « les mots-outils » et les classe en trois catégories :

- 1)- Les déterminants grammaticaux du nom (ou modalités nominales ou actualisateurs) sont articles définis, indéfinis, partitifs, possessifs, démonstratifs interrogatifs, autres indéfinis*
- 2)- Les pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, indéfinis, relatifs et interrogatifs*
- 3)- Les fonctionnels sont les prépositions, les coordonnants, les subordonnants. (1)*

Dans le programme de 4<sup>ème</sup> AM, ces unités grammaticales revêtent un intérêt particulier dans l'acquisition des structures de la langue, parce qu'elles sont les éléments indispensables pour répondre aux questions écrites à l'examen de fin d'année.

---

1. Rafoni, J.C. Op. Cit. p.26.

### *I.5.2. L'apport de l'oral*

La lecture est l'expression orale d'un texte écrit. Elle est réduite à une activité purement perspective et visuelle. De nombreux travaux en psychologie cognitive attestent que l'oralisation de l'élève a une fonction non négligeable pour faciliter la lecture. « La lecture c'est l'attribution d'une signification à un texte écrit : 20 % d'informations visuelles qui viennent du texte, 20 % d'informations qui viennent du lecteur et le reste d'informations sonores. » (1)

L'entrée dans le français écrit ne peut être conçue sans une expérience préalable du français oral. On lit ce qu'on est capable de dire. La lecture dialoguée est une transition entre l'exercice vocal et l'image graphique du texte. La culture de l'écrit n'est efficace qu'à la phase de la lecture autonome, lorsque l'élève est armé pour lire ; le maître lui fait passer ensuite le goût de lire.

### *I.5.3. les différents stades d'apprentissage de la lecture*

Les chercheurs ont élaboré plusieurs modèles pour décrire les diverses étapes de l'apprentissage de la lecture. Ils définissent les premiers stades de cet apprentissage comme suit : le stade logographique, le stade alphabétique et le stade orthographique et soulignent la stratégie de déchiffrage des mots, en s'attachant à chaque lettre ou en faisant appel à la mémoire visuelle pour reconnaître le mot tout entier.

Plusieurs méthodes ont été mises au point pour la première étape de l'apprentissage de la lecture. Les méthodes analytiques consistent dans un premier temps à faire déchiffrer des lettres/phonèmes ; les méthodes synthétiques sont axées sur le déchiffrage de phrases ou de mots entiers ; les méthodes mixtes incluent les deux premiers genres.

Dans son article intitulé « compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture », J.E.Gombert constate que l'installation de la capacité d'analyse permettant le décodage des mots écrits demandent :

- la compréhension du principe alphabétique*
- la capacité d'identifier les graphèmes*
- la capacité d'identifier les phonèmes qui leur correspondent*

---

1.Foucambert, G. 1976, (cité dans Rafoni, J.C. Op. Cit. p. 26)



*-l'apprentissage des correspondances entre ces unités orthographiques  
et phonologiques<sup>(1)</sup>*

#### *1.5.4. Le projet de lecture*

Le projet de lecture se situe dans les activités préconisées et préparées par le maître selon la typologie du texte et la situation d'apprentissage qu'il envisage. Dans le curricula de la 4<sup>ème</sup> AM, une lecture dite « lecture expressive » est prévue dans la 4<sup>ème</sup> séance de la séquence d'apprentissage.

On sait que le projet de lecture ne peut être établi sans connaître les domaines que vise la lecture. Les chercheurs ont défini l'acte de lire par une série de finalités qui se complètent et sur lesquelles se fonde le projet de lecture : lire, c'est prendre des saisies visuelles, prélever des indices, anticiper, émettre des hypothèses, construire du sens et reconnaître la valeur de l'écrit.

Les étapes du projet de lecture répondent souvent aux spécificités du texte :

a)-La pré lecture : elle facilite l'entrée dans le texte, mobilise les connaissances déjà acquises par l'élève, crée un jeu lexical, une réaction à une image ou autre du texte et de conduire l'élève à anticiper sur le sens.

b)-La lecture silencieuse : il s'agit d'une lecture guidée par des consignes qui facilitent l'entrée dans le texte.

c)-Elargissement du sujet après la lecture : étape conseillée pour permettre aux élèves d'ouvrir leur champ de réflexion, de pensée et d'initiative, en allant au-delà des limites du texte.

#### *1.5.5. Les différents types de lecture*

I.5.5.a- La lecture silencieuse :

Elle consiste à traiter avec les yeux un texte fait pour les yeux. On doit interdire à l'élève de recourir à l'oralisation, de façon à donner à ce type de lecture sa véritable portée qui est d'habituer l'élève à saisir par lui-même le sens et l'intérêt d'un texte.

---

1. J.E.Gombert. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. 9 p. [http:// www. cndp. fr/ biendire/ 01- actualite](http://www.cndp.fr/biendire/01-actualite) (consulté le 12/04/2014)

I.5.5.b- La lecture à haute voix : elle est un moment nécessaire de l'apprentissage et reste une compétence à exercer parce qu'elle permet de travailler la diction, le rythme, la ponctuation, de moduler la voix et de préparer l'élève à prendre la parole en public avec confiance. Ce type de lecture établit une relation entre le lecteur et l'auditeur. Elle est expressive et donne au texte une teinte émotionnelle. Elle aide l'élève à évaluer sa performance réalisée en matière de vitesse de lecture.

I.5.5.c- La lecture dialoguée : c'est une aide à la lecture en production vocale ; elle consiste à aider l'élève à lire dans une situation continue de dialogue à partir d'un texte, d'une image, d'un récit.

I.5.5.d- La lecture oralisée consiste à faire lire chaque élève à voix haute un texte différent. Chaque texte est suivi d'une fiche portant 2 ou 3 questions simples avec une réponse possible. Le travail est réparti sur une semaine. Chaque matin, quelques élèves présentent individuellement leur texte ; ensuite chacun distribue les fiches individuelles d'évaluation et invite ses camarades à les compléter. Puis il ramasse les fiches pour les dépouiller et connaître les bonnes réponses.

I.5.5.e- La lecture comparée vise à comparer des textes de lectures différentes pour repérer les analogies et les différences possibles.

#### *I.5.6. La fiche de lecture*

La fiche de lecture qui est une activité dont nous regrettons la suppression des contenus du programme de la 4<sup>ème</sup> AM, est une des stratégies d'apprentissage de la lecture. La littéralité de certains textes proposés impose la révision des curricula dans le cycle moyen notamment. Nos enfants doivent retrouver le texte littéraire et vivre les fantaisies du roman et de la fiction.

Charbonnier <sup>(1)</sup> conçoit la fiche de lecture comme suit :

- 1)-Eléments de connaissances externes*
- 2)-Thème et composition*
- 3)-Les données de la fiction, les thèmes de pensée*
- 4)-Originalité de l'œuvre*

### **I.6. Les différents types de textes**

#### *I.6.1. Qu'est-ce qu'un texte ?*

---

1. Charbonnier, A.M. La fiche de lecture littéraire. Méthodes et corrigés, Paris, Armand Colin, 2009, p.14

Sommairement, on peut définir un texte comme étant un enchaînement cohérent de plusieurs phrases liées entre elles par un sens logique. J.M. Adam le définit comme étant un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots, de phrases ou de propositions. <sup>(1)</sup>

La didactique des langues définit le texte comme l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. Enkvist donne au texte la définition suivante: « Tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation, dans une situation donnée, est d'un point de vue communicatif une réussite ». (2)

Mais l'intérêt d'un texte ne peut être évalué que selon sa réponse aux attentes du lecteur. A ce sujet, Shirley écrit : « Un texte écrit, quel qu'il soit, n'est pas rédigé gratuitement. Le rédacteur cherche à produire un effet sur le lecteur potentiel ». <sup>(3)</sup>

### *1.6.2. Les types de textes :*

J.M. Adam distingue huit types de textes, ce sont : les textes narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, prescriptif, informatif, prédictif et dialogal. <sup>(4)</sup>

Les programmes algériens 2013/2014 prévoient le texte narratif pour la 1<sup>ère</sup> AM, le texte descriptif pour la 2<sup>ème</sup> AM et le texte explicatif pour la 3<sup>ème</sup> AM. Pour la 4<sup>ème</sup> AM, ils réservent le texte argumentatif.

Le Guide du Manuel de français 4<sup>ème</sup> AM explique : le texte argumentatif est le type de texte qui défend une opinion, un point de vue, une thèse sur une question relative à un des différents domaines d'expérience. L'argumentation suppose une situation de communication, d'échange où l'émetteur essaie de convaincre le récepteur ». <sup>(5)</sup>

---

1. Adam, J.M. (1997). Les textes, types et protocoles, Paris, Nathan, (cité dans Barkat, Amel. L'auto-évaluation dans le programme de 3<sup>ème</sup> AM. 2008, Mémoire de Magister, option Didactique, Université de Constantine, 2008, p.24).

2. Enkvist, 1964, (cité dans Shirley, Carter Thomas. La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, l'Harmattan, 2000, p.17)

3. Shirley, C. T. Ibid

4. Adam, J.M. Quels types de textes, le français dans le monde n° 192, 1985, (cité dans Barkat, Amel. op. cit. p 25)

5. Guide du Manuel de français 4<sup>ème</sup> AM op. cit. p.3

## **Chapitre II : La compréhension de l'écrit**

Qu'entend-on par compréhension écrite, ou compréhension du texte, ou compréhension d'un discours écrit ? La lecture est un type de communication à part entière, tout à fait indépendant de tout autre système. Marcel Proust, écrivain français, disait : « la lecture, c'est la communication dans la solitude. » Elle permet d'exprimer des choses comme le jugement, la persuasion, l'argumentation, l'émotion et autre. C'est elle qui génère la compréhension écrite. Il s'agit de lire et de comprendre un texte ou un discours que l'on lit. « Comprendre un texte écrit signifie en extraire l'information nécessaire aussi efficacement que possible ». (1)

L'on sait que la compétence de communication implique quatre composantes essentielles : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Le Centre National de la Lecture traite de la dimension linguistique comme suit : « un apprenti lecteur est aussi un apprenti linguiste pour qui l'observation raisonnée de la langue (les sens, les mots, les phrases) sera inaugurée au cours préparatoire et restera une constante tout au long des apprentissages scolaires. » (2)

### **II.1. Traitement de mots et compréhension de sens**

Le problème de la compréhension de l'écrit se pose d'une manière pressente chez les professeurs lorsque les élèves n'arrivent pas à traiter le code de la langue ; leur lecture est lente, hésitante et erronée. Ces enseignants ne savent pas s'il faut donner la primauté au travail portant sur le traitement de mots ou sur celui de la compréhension,

La compréhension de textes étant tributaire de la compréhension de mots, CNL recommande que « Lorsque les difficultés majeures de l'élève portent sur le traitement des mots, il est indispensable que les activités de compréhension ne soient pas délaissées ». (3)

Passé la phase de décodage de la lecture, l'apprenant doit apprendre à extraire le message compris dans un texte écrit. De cet exercice, découle l'interprétation du texte, c'est à dire le comprendre et lui donner un sens. Une forme de dialogue s'engage alors entre le lecteur et l'auteur du texte. C'est la compréhension écrite qui permet à l'élève d'évoluer dans l'espace

---

1. Grellet, 1990, cité dans Toumani, H. S. Le rôle de la lecture et de la compréhension écrite dans l'enseignement de l'anglais de spécialité. Recherches Africaines, novembre 2007, n° 6 p.4 [http:// www.cemaf. cnrs.fr](http://www.cemaf.cnrs.fr) (consulté le 25/03/2014)

2. Centre national de la lecture, 1998, Op. cit.

3. CNL Ibid. p.36

des connaissances et du savoir ; sans elle, la lecture n'a pas de sens, ni intérêt particulier. Dans le même sillage, Cuq J.P. et Gruca I. écrivent : « Lire n'est pas un décodage de signes, mais la construction d'un sens à partir de tentative de signification. L'accès au sens se réalise par tâtonnement et tentative d'anticipation jusqu'à construction définitive. »<sup>(1)</sup>

La compréhension dépend beaucoup de l'adéquation entre les informations apportées par un texte et les connaissances possédées par l'élève. Pour ne pas accroître les difficultés d'incompréhension chez l'élève, le professeur doit éviter d'accumuler les difficultés à différents niveaux : syntaxe peu abordable, vocabulaire mal approprié, structure textuelle inadaptée, etc.

Une activité non moins importante doit être exploitée à fond, c'est l'étude de texte. Elle ne doit pas être perçue par le professeur en tant qu'objet linguistique, mais comme véhicule de l'information. Elle est plus appréciée par les apprenants, car elle les prépare à l'autonomie face au choix des informations sollicitées. Mais le côté linguistique ne doit pas être totalement négligé ; pour Gombert, deux sortes de connaissances syntaxiques semblent particulièrement importantes, celles qui sont au statut de chacun des mots (nom, verbe, adjectif, article, etc.) et celles qui touchent à l'ordre des mots.<sup>(2)</sup>

## **II.2. L'importance de la compétence lexicale dans la compréhension de textes**

Les chercheurs ne s'accordent pas sur le fait que l'enseignement du lexique améliore la compréhension du texte en lecture. A ce sujet, Nagy et Anderson précisent que « les analyses comparatives des études montrant les effets positifs suggèrent que les interventions relatives au vocabulaire contribuent d'une manière significative à la compréhension de la lecture sous réserve que les élèves établissent des relations fortes entre les mots et leur définition et leur usage ». (3)

Pour notre part, nous concevons que la connaissance du vocabulaire constitue l'une des sources les plus importants de soutien pour la compréhension de textes. Dans ce sens, Thorndike écrit : « Les études conduites dans plusieurs pays ont mis en évidence qu'il existe une forte relation entre l'étendue et la connaissance du vocabulaire et la compréhension de textes écrits ». (4)

---

1. Cuq, J.P. et Gruca, I. op. cit p.160.

2. Gombert, J.E. op. cit.

3. Nagy et Anderson, 1984, (cité dans CNL Op. Cit. p.120)

4. Thorndike, P.W. 1973, (cité dans CNL Ibid. p.120)

### **II.3. Stratégies de compréhension**

La stratégie d'apprentissage de lecture facilitant le décodage des signes et le passage à l'oralisation est contestée par certains théoriciens, dont Foucambert, pour qui « l'accès direct au sens doit être privilégié dès le départ de l'apprentissage ».<sup>(1)</sup> Mais à notre avis cette stratégie doit tenir compte de la capacité de mémorisation chez l'élève de son répertoire lexical. Dans de tel cas, l'élargissement du capital-mots chez l'apprenant est plus que nécessaire.

Des techniques peuvent aider à la bonne compréhension d'un texte, c'est la reconnaissance globale du texte qui évite le déchiffrage et permet de progresser plus rapidement dans la compréhension de la phrase. La mise en œuvre du savoir-faire de l'élève provient de la motivation de lire en multipliant la lecture d'histoires, car lire à l'école c'est apprendre à lire. En outre, le développement de la curiosité de l'enfant constitue une incitation à la lecture.

Le choix du type de textes, de son genre, de sa forme ont également un rôle prépondérant dans le traitement et la compréhension du texte par l'élève. Les méthodes d'application de la lecture incluent des moments aussi importants que d'autres pour la compréhension. La procédure qui va de l'étape de parcours rapide du texte à celle du balayage et repérage de détail permet de développer des compétences également indispensables pour la compréhension d'un texte. Toumani cite trois de ces compétences :

*a)-les exercices de prédiction*

*b)-le balisage*

*c)-l'anticipation*<sup>(2)</sup>

### **II.4. La compétence textuelle**

L'objectif premier de l'apprentissage de la lecture est de préparer l'élève à une lecture autonome aussi bien dans son décodage que dans son interprétation. Les connaissances éventuelles du lecteur qui résultent de son expérience de la vie, de même que les connaissances textuelles qui concernent l'organisation des différentes typologies de textes sont d'un grand apport à l'apprenant à la construction du sens.

Certains travaux considèrent que les capacités de compréhension de textes tiennent avant tout à la diversité des genres et types de textes et proposent « d'envisager l'appropriation des genres

---

1.Foucambert, Op.cit.

2.Toumani, H. S. Op. Cit. p.12

textuels par les élèves ; chaque genre est travaillé selon des degrés d'approfondissement croissants ». <sup>(1)</sup>

Mais le texte n'est pas un produit fini aux formes achevées et intouchables. Le texte peut englober à la fois plusieurs autres types textuels ; la description se trouve souvent appuyant la narration. Les lectures orientées vers la recherche d'éléments désirés peuvent inciter et favoriser l'interaction entre le texte et l'apprenant et permettre par conséquent une compréhension plus élaborée.

L'approche globale des textes écrits est une démarche qui a pour objectif de conduire le lecteur à construire le sens global sans effectuer de lecture linéaire ou de déchiffrage et à développer un savoir-faire.

Pour développer une véritable compétence en lecture, il est conseillé de faire exercer la compréhension sur des textes variés qui forment des unités entières et convenant au niveau d'apprentissage et au niveau socioculturel de l'apprenant. Mais d'après Cuq J.P et Gruca I. il faut éviter les extraits de texte qui n'arrivent pas à éveiller l'attention de l'apprenant, ni sa motivation. L'apprenant peut percevoir le texte comme un morceau de langue isolé qui lui est imposé. <sup>(2)</sup>

---

1.CNL Op. cit

2.Cuq, J.P. et Gruca, I. Op. Cit.. p.171-172

## **Chapitre III : la production écrite**

Les résultats de notre enquête ont dévoilé un déficit effarant dans la maîtrise des règles de la langue les plus élémentaires chez nos enfants. La compétence en production écrite se trouve alors bridée par ce phénomène qui ne donne aucune alternative de rénovation ou d'amélioration. Nous présenterons dans la 2<sup>ème</sup> partie de notre travail quelques aspects spécifiques à la situation d'apprentissage propre aux enfants que nous avons visités.

### **. III.1. Production écrite, acte de communication**

Jadis, dans nos écoles, on parlait d'expression libre. Cette activité consistait à produire des phrases simples ou complexes, dans un objectif non de communiquer mais de réussir des exercices d'application des règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe étudiées en classe. Le courant communicatif en didactique a révolutionné l'enseignement en franchissant le rideau qui isolait la langue et le langage de leur dimension sociale qui leur donne un sens. L'acte d'écrire est remanié, lui aussi. On ne propose plus d'écrire un texte libre ou de raconter une histoire, mais on demande de rédiger des textes pour réaliser des actes de langage de la vie quotidienne.

#### *III.1.1. Qu'est-ce-que écrire ?*

Ecrire, c'est s'exprimer par voie écrite, c'est produire une communication au moyen d'un texte, c'est écrire un texte dans une langue écrite. Rédiger est une tâche difficile, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques correctes et une suite de phrases bien formées, mais à réaliser une série de systèmes de réponses cohérentes à une situation problème donnée.

#### *III.1.2. Importance de la production écrite*

La production écrite, ou expression écrite, est donc un moyen de communication mis en œuvre par un émetteur pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments sur un sujet précis. Cette compétence permet de présenter des informations, de véhiculer des sentiments, de donner des impressions, de fixer des connaissances, de réfléchir, de penser et de raisonner calmement, mais aussi de s'exprimer librement par écrit. « Entendue au sens d'activité cognitive, l'écriture est donc une manière de penser. »<sup>(1)</sup>

---

1.Chiss J.L. op. cit.



La séance de production écrite, appelée dans les nouveaux programmes du cycle moyen « évaluation formative », ou d'expression écrite offre au professeur la possibilité d'avoir un suivi plus personnalisé avec chaque élève et de faire le point sur la progression des élèves par le contrôle des acquis avec moins de subjectivité.

### **III.2. Lien lecture / écriture :**

Tous les travaux portant sur la communication ont montré les interactions entre la compréhension et la production. Il existe bien une dynamique entre l'habileté de lire et celle d'écrire ; l'une soutient l'autre. C'est donc ensemble que ces deux compétences se développent. Les recherches des dernières années confirment qu'il y a dans la vie une période favorable à l'éveil de la lecture et à l'écriture chez l'enfant et dont le développement est marqué par ce que les auteurs appellent *l'émergence de l'écrit*.<sup>(1)</sup>

Les étroites corrélations entre lecture et production écrite obligent à l'apprentissage conjoint de ces deux activités « jumelles ». La nature segmentale de la langue pourra bénéficier d'exercices faisant appel à la production écrite et, inversement, les mots répétés rencontrés en lecture meubleront le répertoire lexical que l'élève mobilisera dans ses activités scripturales.

Etant donné l'importance de la production écrite et sa spécificité de facteur de communication et d'échange à distance à travers le monde, il est notoire de donner un intérêt particulier à l'apprentissage de cette discipline en mettant à son service les autres aptitudes qui peuvent contribuer à sa réussite. La lecture est, selon des pédagogues, capable de fournir le plus d'atouts pour la compétence écrite. Des textes motivants, répondant aux attentes des apprenants « en difficulté » pourraient combler quelque peu leur carence linguistique, en s'intéressant aux constituants lexicaux et sémantiques de ces textes.

### **III.3. Les stratégies d'écriture**

L'école est un lieu connu pour promouvoir les apprentissages scolaires collectifs, mais l'écriture est un apprentissage individuel qui sollicite l'auteur dans son intimité, non seulement par ses aspects affectifs mais aussi par la nature du travail cognitif qu'elle exige.

---

1.Strickland et Morrow, 1989, (cité dans Thérault, J. Op. Cit. p.1)

Mais Plane S. définit l'écriture « comme une activité intellectuelle qui est à la fois individuelle et partagée. C'est une activité communicationnelle qui, non seulement s'adresse à l'autre, mais qui intègre le discours de l'autre pour se développer ». <sup>(1)</sup>

Les didacticiens ont classé les écrits dans un objectif de clarifier certains phénomènes linguistiques dont la portée dépasse celle de la phrase. D'après Y. Reuter, cette classification permet de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes qui permet de guider aussi bien la lecture que l'écriture. <sup>(2)</sup>

G. Vermès insiste sur l'idée que tous les acquis linguistiques doivent être travaillés, car, précise-t-il, si l'écrit fait particulièrement difficulté, c'est qu'il suppose l'élaboration d'un objet/langue bien formé, qui n'a pu être mené à bien. <sup>(3)</sup> Mais d'autres chercheurs affirment que les difficultés syntaxiques et lexicales et la question de l'orthographe ne doivent pas être un obstacle qui limitera la possibilité de l'imaginaire de l'élève, car l'orthographe ne diminue pas la valeur du texte.

### **III.4. Les différents actes d'écriture**

#### *III.4.1. Les types de production écrite*

Selon la progression pédagogique, on distingue trois types de production écrite :

a)-la production guidée : c'est une application fidèle d'un modèle à des fins de familiarisation.

b)-la production semi-guidée : elle suppose un type d'exercices où la tâche à accomplir implique un certain nombre de contraintes prédéfinies dans les consignes.

c)-la production libre : selon la consigne donnée, l'élève doit formuler de façon autonome un sentiment, une idée, une opinion personnelle.

#### *III.4.2. Les étapes de la production écrite*

Les quatre étapes que doit suivre en général toute production écrite d'un texte sont :

- |   |                      |
|---|----------------------|
| a)- La présentation et l'explication du support | b)- La planification |
| c)- La mise en texte                            | d)- La correction    |

---

1.Plane, Sylvie. La didactique du français témoin et acteur du questionnement sur l'écriture. Repères 2002-2003, n° 26-27, INRP, IUFM, Paris, p.10. <http://www.ife.ens-lyon.fr/edition> (consulté le 12/03/2014)

2. Reuter, Yves. Enseigner et apprendre à écrire, Paris, ESF.2002, (cité dans Barkat Amel, Op. cit. p.25)

3-Vermès, G. 1991, cité dans Chiss, J.L. 1997, p. 9).

### *III.4.3. Les genres de production*

Selon le niveau d'apprentissage, les consignes prescrites et les objectifs visés, l'apprenant peut être demandé à produire les genres de textes suivants pour répondre à la typologie textuelle enseignée : le récit (ou le texte narratif), la description (ou le texte descriptif), la lettre (ou la conversation écrite), le commentaire, le compte-rendu et le résumé (ou texte pour expliquer d'une autre manière), l'expression d'idées, d'opinions, de points de vue (ou texte argumentatif).

### **III.5. L'écriture créative et les ateliers d'écriture**

Le travail de groupe dans la production écrite peut être investi en « atelier d'écriture ». Eva Kavian classe les ateliers d'écriture selon quatre grands axes :

- a)- les ateliers récréatifs
- b)- les ateliers de développement personnel
- c)- les ateliers à objectifs sociaux
- d)- les ateliers littéraires <sup>(1)</sup>

L'écriture créative est une production écrite qui part du fait que tout écrit est le produit de tous les textes lus précédemment et qu'une consigne précise permet de débloquer l'écriture, d'ouvrir un espace de liberté et de motiver la créativité. Il s'agit plus d'apprendre des savoir-faire et de développer des compétences, que de réussir une œuvre littéraire. Les pratiques de l'écriture créative sont fondées sur la réécriture, la révision, la correction.

### **III.6. L'évaluation de l'écriture**

La production écrite nécessite que l'élève travaille son texte sur les quatre niveaux : le contenu, le style, l'organisation du texte, les règles de langue. Ces quatre éléments ne peuvent être évalués séparément, mais c'est l'interaction entre eux qui permettra à l'élève de donner un sens à son texte.

---

1.Kavian, Eva. *Ecrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture*, De Boeck, Bruxelles 2009

**DEUXIEME PARTIE**

**CADRE PRATIQUE**

## **Introduction :**

En Algérie, depuis l'indépendance, le français comme discipline scolaire a connu plusieurs statuts ; il a passé par des situations liées à des changements de la politique linguistique du pays. De langue véhiculaire, à langue transitoire, à langue seconde, à langue étrangère, le statut du français n'est malheureusement pas bien défini dans la politique éducative et le système d'enseignement en Algérie.

L'enseignement du français dans la région du Souf est encore plus problématique. La raison incombe à un contexte socioculturel très particulier, mais le prétexte géographique est à prendre en considération. Le Souf n'a vu la construction de sa première école (Mihi Mohamed Belhadj actuellement) que vers 1904, son premier collège (Ben Badis actuellement) vers 1955 et son premier lycée (Chérif Abdelaziz) vers 1974.

Les enseignants français et après eux leurs anciens élèves (qui sont devenus eux-mêmes des enseignants) enseignaient le français selon la méthode traditionnelle (globale, directe et active) axée essentiellement sur les règles grammaticales de la langue et les exercices de production écrite : items lacunaires, textes libres, rédactions. Cette méthode s'appuyait alors sur la lecture (avec un horaire dosé) et sur le vocabulaire.

## Chapitre I : Le corpus de la recherche

Notre corpus répond aux critères propres à tout corpus. Il représente une situation, pour le moins qu'on puisse dire, très épineuse, puisqu'elle concerne un problème crucial pour l'avenir scolaire d'une grande majorité des enfants du sud du pays. Ses éléments constants peuvent se trouver dans l'homogénéité des conditions sociales des élèves ciblés et dont la spécificité du niveau en français fait leur différence avec d'autres apprenants. La pertinence de l'analyse de notre corpus nous incite à comprendre le phénomène sur le terrain par le contact direct des élèves de 4<sup>ème</sup> AM ainsi que quelques professeurs.

### I.1. Des indices révélateurs

Deux indices très révélateurs ciblés au départ ont orienté notre recherche :

#### *I.1.1. Les notes de français au Bac, session 2013 :*

Le centre d'orientation scolaire de la direction de l'éducation d'El-Oued, dans le souci d'aider à l'amélioration de l'enseignement du français dans la wilaya, a eu l'amabilité de nous communiquer les taux des notes de français au Bac de juin 2013, comme suit :

- 14,12 % des candidats de la wilaya ont eu la moyenne en français, soit par série :
- Série Philo : 07,75 %    -Série Lettres : 24,86 %    -Série Gestion Economie : 4,07 %
- Série Sciences 18,07 %    -Série Math : 20,18 %    -Série Technologie : 09,79 %

#### *I.1.2. Les notes de français au BEM, session 2013 :*

Le nombre total des candidats de la wilaya s'élevait à 17 240. -Nombre de candidats ayant obtenu la moyenne en français : 433 élèves, soit à peine 2,51 %.

Nous avons choisi, comme élément de base à notre corpus, 7 CEM répartis à travers la wilaya et pris selon un critère géographique (pour ne pas les citer par leurs noms).

CEM	Nbre candidats	10 et plus	de 05 à 10	de 00 à 05
Hassi Khalifa	241	01	73	167
Réguiba	171	10	76	85
Guémar	129	09	39	81
El-Oued	193	04	21	168
El-Ogla	187	01	06	180
Bayada	215	07	73	135
Taleb Larbi	144	01	11	132
<b>T O T A L</b>	1280	33	269	948

*1.1 Tableau des notes de français du BEM, 2013, pour 7 CEM ciblés.*

## **I.2. Définition du lieu, temps et population expérimentée dans le corpus**

Nous avons choisi d'une manière arbitraire 3 CEM dans le secteur sud de la région :

- a) - CEM à El-Oued - date de création : vers les années 50
- b) - CEM à Bayada - date de création : vers les années 80
- c) - CEM à Robbah - date de création : vers les années 80

Nous avons commencé notre opération vers début mai, juste avant les compositions du 3<sup>ème</sup> trimestre, de manière à ce que le programme annuel soit normalement terminé. Parmi les classes de 4<sup>ème</sup> AM des trois établissements, nous avons pris à l'aveuglette un nombre total de 45 élèves.

Les directeurs des établissements visités nous ont facilité la tâche et les professeurs de français nous ont prêté main forte.

## **I.3. Le protocole expérimental**

### *I.3.1. Le problème déontologique*

Le problème rencontré auprès des professeurs de 4<sup>ème</sup> AM réside dans le fait que ces derniers se réservent de donner des réponses objectives sur les difficultés réelles que rencontrent leurs élèves face aux programmes et aux textes. Leurs réponses sont peints du conformisme habituel : selon les Directives, selon les instructions, selon les recommandations de l'inspecteur, etc.

### *I.3.2. Activités proposées à la recherche*

I.3.2.a- Activités destinées aux élèves :

- 1<sup>ère</sup> activité : un questionnaire portant 11 questions (v. Partie Annexe)
- 2<sup>ème</sup> activité : lecture et compréhension écrite : 3 textes de typologies différentes sont proposés au choix de l'élève pour être lus et interprétés.
- 3<sup>ème</sup> activité : production écrite à partir d'un texte support pour 38 élèves

I.3.2.b- Questionnaire destiné aux professeurs de 4<sup>ème</sup> AM des établissements visités : 8 ont répondu favorablement. (v. Partie Annexe)

## Chapitre II : Recueil des données et grilles d'évaluation

### II.1. Le questionnaire pour élèves de 4ème AM

-Nombre d'élèves consultés : 45	-Garçons : 26	- Filles : 19	-Nombre de redoublants : 12
-Ages : -14 ans : 14	-15 ans : 17	-16 ans : 08	-17 ans : 06

Questions	Réponses (90 % des réponses sont en arabe)	Commentaires
<b>1-</b> Aimes-tu le français comme discipline scolaire?	-Oui : 36 - Non : 9 - le professeur n'explique pas - je ne comprends pas le français = langue difficile - le professeur ne parle pas en arabe	-25 % n'aiment pas le français : pourcentage élevé
<b>2-</b> et ton professeur de français ?	-Oui : 40 -Non : 5 pour les raisons citées en réponse 1	
<b>3-</b> a)-Quelles sont tes difficultés en français ? b)-Quelles sont les raisons, d'après toi ?	- incompréhension de la langue - temps insuffisant pour la lecture -faiblesse depuis le primaire -temps insuffisant pour le français en général -pas de bagage en vocabulaire -le professeur n'explique pas assez -manque de traduction en arabe -manque d'aide à la maison -langue non utilisée dans la société	-Ces enfants veulent apprendre le français langue étrangère à travers leur langue maternelle. -Ils se plaignent de faiblesse en lecture, de son horaire temps insuffisant. Il y a aussi faiblesse depuis le primaire. -Pas d'aide dans les foyers
<b>4-</b> As-tu de l'aide en français dans la maison ?	-Oui : 19 -Non : 26	Ils ne sont pas aidés à la maison, la majorité ont des mères illettrées
<b>5-</b> Poursuis-tu des cours supplémentaires de français ?	-Oui : 27 -Non : 18	Plus de la moitié suivent des cours : il faut généraliser.
<b>6-</b> Aimes-tu la lecture, les livres ?	Oui : 32 -Non : 13	-ils aiment la lecture ; nous devons les aider.
<b>7-</b> As-tu lu des livres de bibliothèq. ?	Nombre total de livres lus : 44	-C'est maigre ! -Constat très significatif
<b>8-</b> Quels sont les livres que tu aimes lire en français?	-32 préfèrent l'un ou tous les genres : récits, contes, romans, légendes - 06 préfèrent les poèmes et les fables.	-le choix des textes narratifs, et des textes littéraires est une orientation importante
<b>9-</b> Quelles difficultés rencontres-tu en production écrite ?	-bagage lexical insuffisant -difficulté d'écrire en français (manque d'entraînement) -crainte des fautes d'orthographe	-problèmes dus aux difficultés de la langue française: syntaxe, lexique,
<b>10-</b> L'aide de la lecture en prod.écrite?	-Oui –un peu : 16 -beaucoup : 25 -non : 4	Ils sont pour l'importance de la lecture à la product. écrite
<b>11-</b> Que feras-tu dans l'avenir ?	médecin –dentiste – pharmacien : 21 – architecte : 3 professeur de français : 5 -autre : 16	65 % des professions exigeant des compétences en langue française



## II.2. Le questionnaire des professeurs de 4<sup>ème</sup> AM

08 professeurs de 4<sup>ème</sup> AM des trois premiers CEM ont été invités à discuter le questionnaire. Ils se sont contenté de répondre évasivement par « selon le livre de l'élève, selon les instructions, selon les recommandations de l'inspecteur ». Mais tous ont reconnu que le français est une langue qui nécessite une grande concentration cognitive qui malheureusement n'existe pas chez nos enfants en général.

Questions	Réponses	Commentaires
1-Respectez-vous les étapes du projet?	-Oui : 7 -Non : 1	
2- a)-La place de la lecture ? b)-Nbre d'élèves qui lisent par semaine ? c)-La lecture récréative ?	a) -comme prévu dans le projet b) -10 à 20 élèves - 10 à 15 lignes c) -selon les directives, mais les élèves n'y comprennent rien (niveau très faible) d)- oui, mais la majorité ont de grandes difficultés à déchiffrer même les syllabes	*Application systématique des instructions et des directives ministérielles.  *Horaire de français ne répondant pas aux besoins des élèves.
3-La séance de compréh écrite? Et produc. écrite ?	-selon les étapes prévues dans le projet	
4-Pensez-vous que la lecture puisse aider à la product. écrite?	-intéressante mais les élèves n'adhèrent que peu -basée sur préparation de l'écrit -production écrite nulle, malgré les explications -théoriquement oui, mais les élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent.	*Activité de lecture insuffisante, la seule séance est souvent banalisée.
5-Evaluez : lire, comprendre, produire à l'écrit ?	-moyen : 6 -mal : 2	
6-Quelles difficultés trouvez-vous en compréhension écrite et en production écrite ?	a)-bagage linguistique limité (lexique) b)-confusion entre la nature des mots -expression impossible même à l'oral -blocage de compréhension des mots, des textes, des sujets et des questions posées	*Manque de l'usage de la langue hors de la classe et hostilité du milieu social  *Démotivation des élèves envers le français et manque d'aide dans les foyers
7- A quoi sont dues ces difficultés selon vous ?	faiblesse de base chez les élèves -non concordance des textes avec le niveau réel des élèves -langue non utilisée dans la famille et la société -incompétence des professeurs	*Inadaptabilité des textes du livre au contexte social de la région
8- Que proposez-vous comme solution pour remédier à ces difficultés ?	-alléger les programmes et les textes - faciliter les cours -encourager la lecture – sensibiliser les élèves et les parents -Revoir le recrutement et la formation des enseignants	*Incompétence flagrante des enseignants

N.B. Les résultats des tests de lecture, de compréhension et production écrite seront traités directement dans l'aléa « Analyse du corpus » ci-dessous.

## **II.3. Analyse du corpus**

### *II.3.1. L'évaluation scolaire dans les examens*

Selon De Ketele (1993), « évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères suffisamment adéquat aux objectifs fixés au départ, en vue de fonder une prise de position ». <sup>(1)</sup>

L'évaluation sommative du français à la fin de chaque cycle (primaire, moyen, secondaire) repose uniquement sur des réponses écrites et principalement sur la production écrite d'un texte qui représente à elle seule près du tiers de la note globale (entre 06 et 08 sur 20). Ce mode d'évaluation ne peut être objectif. Il ne reflète pas le niveau réel de l'élève ; il ne vise pas les savoir-faire, les savoirs procéduraux de l'élève, ne vérifie pas la maîtrise réelle de la langue (orale et écrite), ni les connaissances linguistiques, scientifiques et culturelles acquises par l'apprenant durant sa scolarité.

### *II.3.2. Résultat du test sur la lecture courante :*

Nous avons distribué aux élèves des feuilles portant 3 petits textes tous tirés du livre de français de 4<sup>ème</sup> AM, avec la consigne orale : prépare les trois textes pour lire l'un d'eux à voix haute. (voir partie Annexe)

Les élèves du CEM à El-Oued ont donné des résultats acceptables ; ils ont dépassé la phase de déchiffrage. Dans les deux autres CEM, les élèves ne maîtrisent pas la lecture la plus élémentaire. On leur demande de lire, Certains en sont encore au stade du déchiffrage, d'autres ne font pas la différence entre un texte en français et un texte en anglais, ils lisent tous les signes graphiques du texte français. Nous avons constaté qu'ils ne respectent pas les règles phonologiques, de sorte qu'ils escamotent la fin du mot, en vue de cacher leur mauvaise prononciation.

### *II.3.3. Résultats du test sur l'évaluation de la compréhension écrite*

Les trois petits textes sont ensuite exploités avec la consigne suivante : « choisis l'un des trois textes et dis ce que tu as compris ». Le texte 1, sur le football, a capté l'attention de 23 élèves, qui ont répondu (presque tous en langue arabe) pour parler de stades, de matchs, de coupes, etc. Pas un seul élève n'a compris qu'il s'agit de fraternité sportive, de hautes valeurs morales etc. 4 élèves ont choisi le texte 2, un seul, le texte 3 (il l'a bien traité), 2 élèves ont écrit sur leur copie (en arabe) « je n'ai rien compris ». Sur les 30 copies, trois seulement ont obtenu la moyenne.

---

1. Cours de Master 1, Module : L'évaluation en FLE, Université d'El-Oued, 2012-2013.

#### *II.3.4. Résultats du test sur l'évaluation de la production écrite*

Nous avons proposé le test suivant, aidé par un texte support de 5 lignes, à 38 élèves de 4<sup>ème</sup> AM :  
« Un de tes camarades décide de quitter l'école. Tu veux l'empêcher de commettre cette erreur. En t'aidant du texte support, essaye de persuader ton camarade de poursuivre ses études. » (4 à 6 lignes)

L'analyse des réponses notées sur 8 nous donne les résultats suivants : sur les 38 productions

- 6 élèves ont eu la moyenne, dont 2 copies 8/8, soit 15,52 %
- 13 élèves ont eu entre 1 et 4 sur 8,
- 19 ont eu zéro (dont 2 copies blanches), soit près des 2/3 ont eu 00

Parmi cette catégorie, la majorité ont recopié soit une partie du texte support, soit une partie de la question demandée, souvent des mots réunis à tort et à travers. Une copie porte même quelques mots en anglais !

#### *II.3.5. Le résultat du BEM des 7 établissements ci-dessus*

L'effectif total de leurs candidats s'élève à 1280,

- Ont obtenu la moyenne : 33 élèves, soit un taux de 2,57 %
- Ont obtenu moins de 05/20 : 948 élèves

Comme conclusion à ce chapitre, nous évoquerons cette boutade que se lancent mutuellement les correcteurs de l'épreuve de français au BEM et au Bac : « Tiens, voici un chapelet de Zéro, tu peux faire ta prière ». C'est loin d'être une ironie, mais une réalité nostalgique.

## **Chapitre III : Les différents apprentissages dans la pratique et les difficultés rencontrées en classe de FLE**

Les classes de 4<sup>ème</sup> AM bénéficient en français, d'un volume hebdomadaire de 05 heures. Le programme de 4<sup>ème</sup> AM est divisé en 3 projets. <sup>(1)</sup> Chaque projet est partagé en séquences (deux ou trois). Chaque séquence est subdivisée en 13 séances, d'une durée d'une heure chacune. Ces séances sont : compréhension de l'oral, production de l'oral, compréhension de l'écrit, lecture expressive, vocabulaire, grammaire, conjugaison orthographe, préparation à l'écrit (2 séances), production écrite, compte-rendu de la production écrite, lecture récréative.

Les directives pédagogiques actuelles stipulent que l'élève sortant de la 4<sup>ème</sup> AM est capable,

a)- à l'écrit / compréhension,

- de retrouver dans un texte argumentatif le point de vue de l'auteur,

- de retrouver les arguments,

- de dégager la fonction du texte argumentatif,

- de lire de façon expressive un texte argumentatif,

b)- à l'écrit / production, de résumer un texte argumentatif et de produire un texte argumentatif structuré pour défendre un point de vue. <sup>(2)</sup>

C'est dire qu'en général ces candidats se présentent à l'examen du BEM avec un bagage linguistique nul et un moral à plat devant une matière dont le coefficient est triple ; d'où ce climat d'insécurité que ressentent les candidats au BEM, et plus tard au baccalauréat.

### **III.1. La pratique de la lecture**

En théorie, deux séances de lecture sont prévues par quinzaine, lecture expressive et lecture récréative. Seulement une heure toutes les 2 semaines permet-elle au professeur de faire lire ses élèves d'une manière expressive, de faire progresser ceux qui sont encore au stade de déchiffrage, d'évaluer les compétences en lecture de la majorité de ses élèves ? C'est quasi impossible. Ainsi l'horaire consacré à la lecture ne permet ni de faire lire le maximum, ni de repêcher les élèves « en naufrage », ni d'avancer vers l'étape de compréhension de l'écrit qui est la plus attendue.

Les particularités de l'écrit en français sont à prendre en compte dès le début de l'apprentissage pour les enfants de la région. En effet l'orientation de l'écrit en français de gauche à droite,

---

1. Mon Livre de Français 4<sup>ème</sup> Année Moyenne, ONPS, Alger, 2013.

2. Guide du Manuel de Français 4<sup>ème</sup> année moyenne, 2013-2014, ONPS, Alger

contrairement à l'arabe, ainsi que le fait de tourner la page du livre de la droite vers la gauche, sont de choses nouvelles pour eux.

Dans la pratique, la séance de lecture récréative est souvent utilisée comme échappatoire pour terminer quelque séance que l'on n'a pu terminer (corrigé d'exercices, de devoirs et autre). En vérité cette séance-clé permet aux élèves d'accéder au plaisir de la lecture autonome et d'éveiller en eux le goût de lire. Autrement, pourquoi ce constat déplorable que nous avons découvert chez les élèves interrogés : seulement 44 livres de bibliothèque lus par un échantillon de 45 élèves depuis le début de leur scolarité en français ; soit en moyenne moins d'1 livre par élève durant 07 années de scolarité en français !

### **III.2. La compréhension écrite**

Le guide du manuel de français de 4<sup>ème</sup> AM prévoit dans le chapitre des compétences terminales, leurs composantes et les objectifs d'apprentissage qu'à la fin de la 4<sup>ème</sup> AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, des textes argumentatifs.

La séance de compréhension écrite ne peut être comprise si elle n'est précédée par la séance de compréhension orale. Or, la phase de compréhension orale sur laquelle repose tout apprentissage de langue étrangère est malheureusement hypothéquée par le niveau très limité du bagage linguistique chez les apprenants, mais aussi par le manque aberrant de supports électroniques. Rares sont les établissements qui disposent d'un matériel audio et plus rares sont les professeurs qui daignent l'utiliser quand il existe !

Ainsi, la première séquence du projet, à savoir la compréhension de l'oral, est compromise d'avance, du fait que les élèves souffrent de grandes difficultés à tous les niveaux de la langue depuis le cycle primaire pour la plupart d'entre eux. Les établissements scolaires primaires et moyens souffrent depuis des années d'un manque abominable en professeurs de français, ouvrant la voie au recrutement d'enseignants suppléants dont la qualité laisse à désirer.

Pour établir les compétences de compréhension écrite, les directives pédagogiques proposent des activités susceptibles de permettre à l'élève d'apprendre à construire le sens d'un texte en passant par quatre étapes : phase d'anticipation, phase de compréhension globale, phase de compréhension détaillée et phase de synthèse et d'extension.

Cette étape de l'apprentissage de la langue devrait être menée parallèlement avec la lecture, bien sûr quand la phase de déchiffrage est parfaitement acquise. Là encore un horaire très limité (une séance d'une heure en deux semaines) ne permet de venir à bout des objectifs assignés à cette

séance que l'on pourrait qualifier de la moelle épinière de l'apprentissage du français langue étrangère, car on ne teste pas la compréhension de l'écrit, comme le font certains professeurs, mais on l'enseigne.

### **III.3. La production écrite**

L'incompréhension du texte support et de la question posée est sûrement la cause manifeste de cette mauvaise prestation en production écrite. Pour prévenir à ce genre de difficultés, nous avons parfaitement expliqué le texte support et la consigne demandée en langue arabe. Malgré cela, nous avons trouvé des choses bizarres. Des mots pris au hasard du texte et écrits l'un à côté de l'autre, ou alors le texte en entier ou seulement une partie du texte. Nos enfants ont dans la tête cette niaise idée que le correcteur peut leur attribuer une note même s'ils reproduisent un morceau du texte sur leur copie.

### **III.4. Propositions de remédiation**

#### *III.4.1. En lecture et compréhension de l'écrit :*

L'apprentissage de la lecture, une fois l'acquisition du principe alphabétique résolue, devient un acte personnel. L'enseignant doit chercher à mettre en place des stratégies qui conduisent tous les élèves à pratiquer l'activité de lecture dans sa totalité, car la pratique de cette activité améliore l'efficacité de la lecture. Elle entraîne également une acquisition inconsciente et continue de connaissances qui se trouvent mémorisées.

Le choix des textes et leur adaptation au niveau de l'élève et à son milieu socioculturel contribuent à la compréhension de ces textes. Certains parmi eux peuvent servir d'exemple et attirent l'attention des apprenants par leurs spécificités et leur donnent un aperçu sur la diversité des textes pouvant être produits.

Les activités de lecture post et périscolaire peuvent avoir un apport précieux dans la consolidation des diverses compétences de la production écrite. Les bibliothèques renferment la sédimentation de toute l'activité humaine, intellectuelle ou technique. On peut y puiser à tout moment la miette de savoir dont on a besoin. Lire, c'est donc s'approprier ce que d'autres ont établi avant nous. D'où la nécessité de créer des bibliothèques de classe (ou de l'établissement), de les dynamiser et de programmer des séances de bibliothèque dans l'emploi du temps hebdomadaire pour chaque classe.

La compréhension du texte dépend de sa typologie ; les goûts des élèves diffèrent selon le genre de texte présenté. Lorsque le récit porte sur un seul héros, l'erreur est moindre, mais en cas de plusieurs personnages, l'emploi des substituts pose problème aux élèves.

Mais cette compréhension de l'écrit n'est-elle pas tributaire d'un apprentissage réussi et ordonné de la lecture. Les textes qui ne motivent pas les élèves et ne suscitent en eux aucun intérêt ne peuvent en aucun cas travailler leurs compétences et leurs rendements, ni encore moins leur niveau en général. En effet les types de textes du livre de 4<sup>ème</sup> AM sur lesquels reposent les apprentissages de la langue ne répondent pas aux aspirations idéologiques et au contexte socioculturel des enfants.

#### III.4.1.a- Le texte argumentatif

Le projet 1 du livre de l'élève de 4<sup>ème</sup> AM aborde dans la page 7 le texte argumentatif en demandant à l'élève « à l'occasion de la journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades un recueil de textes illustrés... », sans que ce type de texte soit au préalable étudié et appris aux élèves. Puis à la page 18, nous trouvons un long texte de Nicolas Hulot intitulé « la nature et l'homme » écrit avec police 10 sur un fond sombre. C'est sûrement la lecture expressive à laquelle les programmes font allusion.

Nous estimons que le recours au texte argumentatif en classe de 4<sup>ème</sup> AM est un niveau corsé pour les enfants de la région qui accusent un déficit aberrant dans la langue française, avec tout ce que ce type de texte représente de complexité dans l'énonciation, la réception et l'interprétation. « Le caractère dialogique souvent entretenu par le texte argumentatif peut être source de confusion, voire même de contresens. »<sup>(1)</sup>

Dans ce sens, nous suggérons de continuer, pour les classes de 4<sup>ème</sup> AM, les différents types de textes étudiés en classes inférieures : narratif, descriptif, explicatif, injonctif, en introduisant des textes à caractère exhortatif ou revendicatif. Le texte argumentatif sera réservé pour le cycle secondaire, à partir de la 1<sup>ère</sup> année secondaire.

#### III.4.1.b- Le texte littéraire

Sophocle, philosophe grec 5<sup>ème</sup> s. av. J. C, disait : « l'efficacité de la littérature est à la mesure de son insolence et de sa complexité ».

La lecture joue un rôle prépondérant dans la construction du goût littéraire chez l'élève, d'où la nécessité de retour aux textes littéraires d'auteurs algériens et étrangers. Les auteurs nationaux nous fournissent des thèmes qui répondent aux contextes socioculturels des enfants de chaque région du pays, alors que les

---

1. Cuq J.P. et Gruca I. op. cit. p.169.

auteurs étrangers permettent à nos élèves de s'ouvrir sur les diversités sociales, culturelles et humaines des différentes sociétés du monde.

Les adolescents en âge de puberté préfèrent les textes littéraires et les romans de fiction qui réveillent en eux le romantisme et le rêve et créent pour eux un type de personnalité idéale. D'où la nécessité d'organiser des manifestations encourageant et créant le goût de la lecture comme : « la lecture en fête », le concours du « meilleur lecteur », des visites dans les bibliothèques communales.

#### *III.4.2. En production écrite*

Nous comptons dans chaque séquence 4 séances qui travaillent la production écrite (2 préparations à l'écrit, une production écrite, un compte-rendu de la production écrite). Mais le résultat n'est pas à la mesure de l'horaire dispensé, pour la simple raison que les trois compétences sur lesquelles repose la réussite de la production écrite (compréhension et production de l'oral + compréhension de l'écrit) ne sont pas parfaitement acquises chez l'élève ni sur le plan linguistique (syntaxique et lexical), ni sur le plan des connaissances culturelles et scientifiques, ni sur le plan de la construction et la structuration textuelle.

Nous suggérons de remettre deux des quatre heures réservées à la production écrite pour les utiliser comme suit : une heure pour la compréhension de l'écrit et une heure de « lecture organisée » hors de la classe. La séance de compte-rendu porterait le nom d'« atelier d'écriture » (v. cette rubrique ci-dessous)

Savoir vivre avec l'écrit qui nous entoure, c'est contribuer au développement de la lecture et de l'écriture chez l'enfant. On sait aussi que lire permet de développer des savoir-faire en production écrite. Mais cette dernière ne peut être réalisée sans une parfaite maîtrise des règles de la langue (lire et parler en premier lieu). « Apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production, différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale. » (1) L'enseignant doit alors mobiliser des stratégies capables de développer les savoir-faire et les compétences linguistiques comme base d'expression naturelle et spontanée.

La mémorisation de textes peut être efficace dans le développement des compétences écrites. Des travaux ont montré que les élèves ont tendance à utiliser un procédé de mémorisation ; ils retrouvent une idée dans leur mémoire, ils l'écrivent sans savoir si elle va avec la cohérence de leur écrit. D'où la nécessité pour les enseignants d'exploiter ce genre de compétence par lequel ils peuvent guider leurs élèves vers une amélioration de la qualité de leur production écrite.

---

1-Piolat, 1982, (cité dans Barkat, A. Op. Cit. p.28).



On arrive à stimuler l'écllosion des idées en mettant l'élève en face de situations qui l'incitent à s'exprimer. Il comprend mieux ce qui est lui demandé en lisant des textes semblables à ce qu'on attend de lui en expression écrite ; les objets d'analogie entre la lecture et l'écriture rentrent ici en jeu et facilitent le transfert de la compréhension à la compétence scripturale.

#### III.4.2.a. Les ateliers d'écriture

Gianni Rodari met en évidence un procédé d'éveil de l'imagination qu'il appelle « le binôme imaginaire » et qui consiste à mettre l'écriture en mouvement en proposant une paire. <sup>(1)</sup>

Le travail de groupe en production écrite peut être utilisé en ateliers d'écriture. Nous proposons de généraliser cette activité à toutes les classes, car elle propose des expériences et non des apprentissages d'écriture.

Ecrire en atelier a pour effet de travailler ensemble dans une ambiance de gaieté et de liberté. C'est un lieu pour prendre le risque d'écrire et de goûter au plaisir de la création avec des mots souvent enfouis, mais aussi avec les aides d'autrui.

Les fiches d'écriture en ateliers serviront à d'autres activités pédagogiques : elles seront par exemple lues à voix haute devant toute la classe, confectionnées dans un recueil, insérées dans le journal de l'établissement, auquel l'administration doit accorder un grand intérêt.

La relecture des textes produits par les élèves tient une place importante dans l'amélioration de leurs écrits. Mais il est regrettable de constater que nos élèves tendent souvent à ne pas relire leurs écrits, et donc à ne pas modifier leurs premières versions. C'est peut-être pour cette raison que leur note de français au BEM, en particulier celle de la production écrite est déplorable.

Les ateliers d'écriture réservent une grande part à l'activité de relecture, pas seulement à celle de sa propre production, mais à la lecture et à la correction des écrits de ses camarades, car des recherches ont démontré que très jeune l'enfant est capable de repérer certaines erreurs et de les corriger sur les textes d'autrui que sur les siens. Il serait donc souhaitable de conduire cette activité dans les classes de 4<sup>ème</sup> AM,

#### III.4.2.b. L'expression libre, ou texte libre

La langue écrite est une forme supérieure de l'expression de la pensée. Si la langue parlée peut se passer de structures solides, dans la langue écrite, il faut que le lecteur trouve l'ordre de la pensée qui s'exprime. D'où l'importance de la rédaction et du texte libre comme exercices scolaires de

---

1.Rodari G. Grammaire de l'imagination, cité dans Kavian Eva, p.26. Op.cit.

l'expression libre qui laisse la liberté totale à l'enfant, en classe ou à la maison, mais en conseillant de donner la primauté de l'idée sur la forme. Le journal de la classe, ou de l'école, est un espace d'expression libre où chaque élève peut publier l'article de son choix.

#### III.4.2.c. L'écriture littéraire

Cette branche de l'écriture est de plus en plus abandonnée par les didacticiens en raison de la complexité de sa composition. En effet le genre littéraire exige des compétences linguistiques, culturelles, artistiques et même historiques. Il doit également répondre aux lois de l'œuvre littéraire : lois de la logique, de la morale, de la langue et du style.

Malgré cela Catherine Tauveron envisage l'activité de l'écriture littéraire du récit à l'école « non pas comme une situation de résolution de problèmes mais plutôt comme une situation au cours de laquelle un auteur choisit les problèmes de compréhension et d'interprétation qu'il posera à son lecteur ».<sup>(1)</sup>

#### III.4.2.d. Le lexique et le multimédia

La faiblesse du répertoire lexical des élèves en production écrite, permet d'envisager une forme de « mémento » additif au manuel scolaire et qui porterait les mots de vocabulaire nécessaires à l'apprenant par niveau et par centre d'intérêt.

Voici une innovation qui investit le multimédia dans l'écriture. Carole Gérault<sup>(2)</sup> rend compte d'une recherche au terme de laquelle a été élaboré et expérimenté un logiciel d'aide à l'écriture, fournissant aux apprenants des bases de données textuelles dans lesquelles ils peuvent puiser des éléments pour compléter leur production écrite.

#### III.4.2.e. L'évaluation en production écrite

Dans l'ensemble chaque type d'écrit a ses critères d'évaluation. En production écrite, l'évaluation est principalement d'ordre formatif ; mais elle peut être diagnostique et sommative. La production écrite demande à l'élève de travailler son texte sur quatre niveaux qui sont les aspects à considérer dans l'évaluation de l'écrit : le contenu, le style, l'organisation des idées et les règles de la langue.

#### III.4.2.f. Le compte-rendu de la production écrite

C'est la dernière étape de l'activité de production écrite. « Je m'exerce et je me fais évaluer pour améliorer ma production. » C'est la seule trace que nous trouvons sur le manuel de l'élève à la place du compte-rendu de l'écrit. Le terme est également abandonné par le Guide du Manuel de Français. Heureusement que le partage des séquences lui réserve la séance n° 12, appelée « compte-rendu de la production écrite. Nos recherches ont découvert que cette séance est souvent déviée. En raison de la faiblesse de la production, les élèves n'ont pratiquement rien à corriger ni à améliorer. »

---

1.Tauveron Catherine. Ecriture et créativité (1999). Repères n° 26-27/ p.12. op. cit.

2.Carole Gérault. De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil, (2000). Repères n° 26-27/ p.15. Ibid

Nous insistons sur l'exploitation optimale de cette activité. Le compte-rendu est lui-même un genre d'écriture auquel il faut donner toute son importance pour installer les compétences terminales de l'apprentissage de la langue. C'est une activité à travailler en ateliers d'écriture où les élèves se corrigent réciproquement et confirment leur performance individuelle et collective.

### **III.5. Le volet formation des enseignants**

Les enseignants sont-ils suffisamment formés pour assurer le transfert des connaissances et la transposition didactique d'une manière efficace ? Depuis la fermeture des ITE (Institut de Technologie de l'Éducation), les enseignants du primaire et du moyen sont recrutés sur le tas, sans aucune formation professionnelle préalable.

Les acquisitions de base en français des futurs « professeurs » du primaire et du moyen de la région posent moult interrogations. Sortant de la classe de terminale avec une moyenne annuelle en français peu satisfaisante, le futur étudiant se contente d'une note de français proche de 10 au bac pour s'inscrire « sur place » dans le département de français.

Coiffé d'une licence LMD et ayant passé un test de validation, le candidat est directement désigné professeur de français dans un établissement scolaire. Là, commence le chemin de croix du jeune professeur. Il doit parfaire son savoir linguistique, apprendre les rudiments de la pédagogie et enseigner à ses élèves ce que lui-même n'a pu assimiler il y a quelques années.

On pourrait penser à réinstaurer les séries "Langues étrangères", français et anglais, à partir de la 2<sup>ème</sup> AS, en donnant à ces langues un volume horaire consistant. Les élèves de ces séries seront seuls orientés à l'université vers les langues étrangères. Ils feront plus tard d'excellents professeurs de langues étrangères.

En attendant, nous proposons de sélectionner les enseignants de français comme suit :

- a- pour l'enseignement primaire, exiger la Licence LMD
- b- pour l'enseignement moyen, exiger le Master 2
- c- pour les 2 catégories prévoir une année de formation pédagogique à l'école normale
- d- promouvoir la catégorie b vers l'enseignement secondaire et la catégorie a vers l'enseignement moyen, par sélection, après 5 années d'ancienneté et une note de capacité.

### **III.6. Pour un enseignement « spécifique » du français dans la région**

La complexité de l'enseignement du français dans la région n'est plus à démontrer. Les méthodes, les programmes, les horaires, les textes et les contenus ne répondent certainement

pas aux attentes des apprenants. Faut-il les remanier, les changer ou tout simplement penser à une autre forme d'apprentissage de cette langue spécialement pour les enfants de la région ?

En effet, les chercheurs européens et canadiens de la didactique ont inventé des méthodes d'enseignement du français langue étrangère qu'ils ont expérimentées sur des enfants qui ont immigré dans leurs pays. Ces allophones vivent dans le bain linguistique français (cadre social et encadrement) qui les aide à s'imprégner facilement dans le système culturel et linguistique du pays d'accueil. Pour les enfants du Souf, c'est un illettrisme séculaire et une hostilité ancestrale farouche à la langue des Rouama qu'il faut d'abord combattre.

## CONCLUSION

Tout apprentissage repose sur un phénomène que les didacticiens appellent « la constellation didactique » composée de trois éléments : l'enseignant, l'apprenant, le savoir. L'enseignement d'une langue étrangère n'est certes pas une entreprise aisée, surtout quand il s'agit de la langue française, avec ses règles et ses accords, et de surcroît pour des enfants qui n'ont jamais eu la chance de contacter un natif de cette langue.

Les ingrédients de base de la langue française sont indéniablement la lecture et l'écriture, facteurs indissociables pour la communication. Nous avons essayé de démontrer la corrélation et les interférences qui unissent ces deux activités, mais aussi les aléas que posent leurs apprentissages respectifs. Chercheurs et didacticiens reconnaissent les difficultés que pose l'enseignement de la langue FLE et ses composants et ne finissent de leur chercher des solutions idoines.

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons traité principalement les facettes de l'enseignement/apprentissage inhérentes à l'apprenant, dénonçant sa faiblesse en lecture et en production écrite. Inconsciemment ou par excès de zèle, nous avons incriminé le pauvre élève, comme s'il est, seul, la source du problème de l'enseignement du français dans le Souf.

Soyons raisonnables. La part de responsabilité de la faiblesse de l'apprenant est aussi à la charge des méthodes, des programmes, des horaires, des textes et des contenus, et également, pour une grande part, à certains enseignants dont les capacités à enseigner sont mises en cause.

C'est vrai que le volet réforme, refonte, ou autre terme, sont exclusivement du ressort de la tutelle du secteur de l'éducation. Notre devoir à nous se limite à montrer du doigt les carences en langue française dont se plaignent les enfants de la région. Mais au lieu de pleurnicher et d'attendre des solutions providentielles, pensons à d'autres alternatives et ouvrons de nouvelles pistes de recherche qui permettraient d'aider nos enfants à sortir de leur marasme.

Avec un peu de volonté, ils peuvent trouver une aide judicieuse chez les professeurs de français de l'université de la ville, compatissants et débonnaires, chez qui ils trouveront aides et conseils.

Il y a maintenant des écoles privées de langues étrangères qui s'ouvrent un peu partout. Elles dispensent des cours de remédiation, des cours de rattrapage et de soutien, ainsi que des stages accélérés. Ces écoles peuvent aider nos enfants à améliorer leurs niveaux en français.

Mais il serait souhaitable de voir les directeurs de ces écoles se réunir pour discuter ensemble du problème du français dans la région. Ils doivent se mobiliser, rentabiliser leurs établissements et optimiser tous leurs moyens pour animer des activités à caractère pédagogique en faveur des élèves en difficulté. Ils peuvent par exemple unifier leurs méthodes d'enseignement, choisir les meilleurs professeurs, définir des tarifs abordables pour les apprenants, faciliter l'accès aux enfants démunis, etc.

D'autres recherches sont actuellement en cours, menées par des collègues ou des instances officielles locales, pour tenter de trouver une solution définitive au phénomène de la chute du niveau en français chez les enfants de notre wilaya. Nous devons adhérer à une telle initiative en y apportant notre part de contribution la plus minime soit-elle.

## BIBLIOGRAPHIE

- 1-**Barkat, Amel.** L'auto-évaluation dans le programme de 3<sup>ème</sup> AM. 2008, Mémoire de Magister, option Didactique, Université de Constantine, 2008, 93 p.
- 2-**Centre National de la Lecture,** Maitriser la lecture, Paris, Odile Jacob, 2004, 240 p.
- 3-**Charbonnier, A.M.** La fiche de lecture littéraire. Méthodes et corrigés, Paris, Armand Colin, 2009, 174 p.
- 4- **Cuq, J.P. et Gruca, I.** Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble, 2003, 454 p.
- 5-**Guide du Manuel de Français,** 4<sup>ème</sup> AM, 2013-2014, ONPS, Alger, 2013, 112 p.
- 6-**Kavian, Eva.** Ecrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture, Bruxelles, De Boeck, 2009, 190 p.
- 7-**Ministère de l'orientation nationale,** Direction de l'enseignement du premier degré, Horaires, Programmes, Directives pédagogiques, I.P.N. Alger, 1964, 116 p
- 8-**Mon livre de français,** 4<sup>ème</sup> AM, Alger, ONSP, 2013-2014, 192 p.
- 9-**Rafoni, J.C.** Apprendre à lire en français langue seconde, Paris, l'Harmattan, 2010, 210 p.
- 10-**Shirley, Carter Thomas.** La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, l'Harmattan, 2000, 264 p

## SITOGRAPHIE

- 1-**Chiss, J. L.** Eléments de problématisation pour l'enseignement/ apprentissage du français aux élèves non francophones, Paris, Nathan, 1997, 160 p. <http://www.leseforum.ch>, (consulté le 20/05/2014)
- 2-**Gérault, Carole.** De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil. Repères n° 26-27/ 2002-2003, INRP, IUFM, Paris, p.15. <http://www.ife.ens-lyon.fr/edition> (consulté le 12/ 03/ 2014)
- 3-**Gombert, J.E.** « Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture », document envoyé au PIREF en vue de la conférence consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. 9 p. <http://www.cndp.fr/biendire/01-actualite> (consulté le 12/04/2014)
- 4-**Guide pratique du maître,** Paris, EDICEF, 1993, p 205. <http://www.unesdoc.unesco.org/images> (consulté le 20/04/2014)
- 5-**Morais, José.** Apprentissage de la lecture et processus cognitifs de base. Les apprentissages et processus cognitifs de base. 1994, 8 p. <http://www.ien-pantin.ac-creteil.fr> (consulté le 10/04/2014)
- 6-**Plane, Sylvie.** La didactique du français témoin et acteur du questionnement sur l'écriture. Repères n° 26-27/ 2002-2003, INRP, IUFM, Paris, p.10. <http://www.ife.ens-lyon.fr/edition> (consulté le 12/ 03/ 2014)
- 7-**Tauveron Catherine.** Ecriture et créativité (1999). Repères n° 26-27/ 2002-2003, INRP, IUFM, Paris, p.12. <http://www.ife.ens-lyon.fr/edition> (consulté le 12/ 03/ 2014)
- 8-**Thériault, Jacqueline.** L'émergence de l'écrit. Québec, 2007, p.2. <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin>. (consulté le 22/04/2014)
- 9-**Toumani, H. Sidibé,** le rôle de la lecture et de la compréhension écrite dans l'enseignement de l'anglais de spécialité. Recherches Africaines, novembre 2007, n° 6 <http://www.cemaf.cnrs.fr/> (consulté le 25/03/2014)

# SOMMAIRE

## Introduction générale

### Première partie : Partie théorique

<b>Chapitre I : L'apprentissage de la lecture</b> .....	<b>4</b>
I.1. Communication écrite vs Communication orale.....	4
I.2. L'importance de la lecture dans le monde moderne.....	5
I.3. La lecture pivot de tout apprentissage .....	6
I.4. Les stratégies d'apprentissage de la lecture.....	8
I.5. Les méthodes d'apprentissage de la lecture .....	11
I.6. Les différents types de textes .....	14
<b>Chapitre II : La compréhension de l'écrit</b> .....	<b>16</b>
II.1. Traitement de mots et compréhension de sens.....	16
II.2. L'importance de la compétence lexicale dans la compréhension de textes	17
II.3. Stratégies de compréhension .....	18
II.4. La compétence textuelle.....	18
<b>Chapitre III : la production écrite</b> .....	<b>20</b>
III.1. Production écrite, acte de communication.....	20
III.2. Lien lecture / écriture.....	21
III.3. Les stratégies d'écriture.....	21
III.4. Les différents actes d'écriture .....	22
III.5. L'écriture créative et les ateliers d'écriture.....	23
III.6. L'évaluation de l'écriture.....	23

### Deuxième partie : Cadre pratique

<b>Chapitre I : Le corpus de la recherche</b> .....	<b>26</b>
I.1. Des indices révélateurs.....	26
I.2. Définition du lieu, temps et population expérimentée dans le corpus.....	27
I.3. Le protocole expérimental.....	27
<b>Chapitre II : Recueil des données et grilles d'évaluation</b> .....	<b>28</b>
II.1. Le questionnaire pour élèves de 4 <sup>ème</sup> AM.....	28
II.2. Le questionnaire des professeurs de 4 <sup>ème</sup> AM.....	29
II.3. Analyse du corpus .....	30



<b>Chapitre III : Les différents apprentissages dans la pratique et les difficultés rencontrées en classe de FLE.....</b>	<b>32</b>
III.1. La pratique de la lecture.....	<b>32</b>
III.2. La compréhension écrite.....	<b>33</b>
III.3. La production écrite .....	<b>33</b>
III.4. Propositions de remédiation.....	<b>34</b>
III.5. Le volet formation des enseignants.....	<b>39</b>
III.6. Pour un enseignement « spécifique » du français dans la région	<b>39</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>41</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>43</b>

# **ANNEXE**

Etablissement : ..... Commune : .....

Date de naissance : ...../...../..... Sexe : M (...) - F (...) Nouveau (...) – Redoublant (...)

1- Aimes-tu le français en tant que discipline scolaire ? OUI : Un peu... Beaucoup .....

- NON ..... Pourquoi ? -----

2- Aimes-tu ton maitre de français ? OUI : Un peu ..... Beaucoup .....

- NON .... Pourquoi ? -----

3- a)- Quelles sont tes difficultés en français ? -----

b)- Quelles sont les raisons d'après toi ? -----

4- Y a-t-il quelqu'un qui t'aide en français dans la maison ? OUI ..... NON .....

- Père ..... Mère ..... Frère ..... Sœur ..... Autre .....

5- Poursuis-tu des cours supplémentaires de français ? OUI ..... NON .....

- A l'école ..... Hors de l'école .....

6- Aimes-tu la lecture, les textes, les livres ? OUI / Un peu ..... Beaucoup .....

-NON ..... Pourquoi ? -----

7- As-tu lu des livres de bibliothèque en français ?

- A l'école primaire .... Au CEM ..... Autre ..... TOTAL .....

8- Quels sont les livres que tu aimerais lire en français ? -----

9- Quelles difficultés rencontres-tu dans la production écrite ? -----

10- La lecture de textes peut-elle t'aider dans la production écrite ?

- OUI / Un peu ..... Beaucoup ..... NON .....

11- Que feras-tu dans l'avenir ? -----

## QUESTIONNAIRE POUR ENSEIGNANT DE 4<sup>ème</sup> AM

1- Etant donné l'horaire disponible, arrivez-vous à suivre les étapes du Projet prévues dans le Guide du Manuel de Français ? – Dans le cas contraire, faites une esquisse du plan de travail que vous appliquez.

.....

2- a) Quelle place réservez-vous à la lecture dans votre emploi du temps ?

.....

b) Combien d'élèves faites-vous lire par semaine et quel est le nombre de lignes lus en moyenne par chaque élève ?

.....

c) La lecture récréative vous sert-elle à quelque chose ? Expliquez-vous.

.....

d) Encouragez-vous les élèves à lire ? Comment ? Le font-ils ?

.....

3- Comment traitez-vous la séance de compréhension de l'écrit chez vos élèves ?

.....

a) Quelle place réservez-vous à la production écrite dans votre emploi du temps ? .....

b) Quelle stratégie employez-vous pour installer la compétence écrite chez vos élèves ? .....

4- Pensez-vous que la lecture puisse aider vos apprenants à la production écrite ? Si oui, comment et dans quelles mesures ? .....

5- Nous sommes en fin du 2<sup>ème</sup> trimestre, vos élèves sont-ils capables de

a) lire couramment ?                      Bien ....      Moyen ....      Mal ....

b) comprendre ce qu'ils lisent ?      Bien ....      Moyen ....      Mal ....

c) produire un petit texte correcte ? Bien ....      Moyen ....      Mal ....

6- Quelles difficultés rencontrez-vous chez vos élèves

a) Dans la compréhension écrite ? -----

b) Dans la production écrite ? -----

7- A quoi sont dues ces difficultés selon vous ? -----

8- Que proposez-vous comme solutions pour remédier à ces difficultés ? -----

.....

Merci pour votre accueil et votre fructueuse collaboration

## TEXTES DE COMPREHENSION ECRITE POUR 4<sup>ème</sup> AM

### TEXTE 1

Le football, sport collectif, montre avant tout la solidarité. Avec onze joueurs dans chaque camp, il fait comprendre que l'initiative collective vaut mieux que la décision individuelle. Le ballon, cet objet parfait que l'on caresse du pied, que l'on frappe avec force, reste le trait d'union entre tous les joueurs, partenaires et adversaires ; il leur rappelle que tous sont des frères.

Le football est une activité d'autant plus intelligente qu'elle réclame des qualités morales importante.

\*\*\*\*\*

### TEXTE 2

La semaine dernière, mon jeune voisin a été agressé dans la cour de l'école par deux élèves plus grands que lui à qui il refusait de céder sa place sur un banc.

D'abord je trouve que c'est un comportement lâche. Puis je pense que l'être humain, doué de raison, devrait utiliser son intelligence pour obtenir ce qu'il veut.

Enfin, il faut que les enfants aient une bonne éducation, que les parents et les enseignants leur apprennent à partager, à aider et à respecter les autres.

En conclusion, je dirai que la violence est un grand mal dont le remède le plus sûr est l'éducation.

\*\*\*\*\*

### TEXTE 3

« - Tu veux acheter quelque chose mon petit bonhomme ?

- Je ne veux rien acheter du tout, je veux vendre mon auto et mon train.
- Mais mon petit, je n'achète pas des jouets, j'en vends.
- Où trouvez-vous les jouets que vous vendez ?
- Mais, mais, mais, je ne les trouve pas, je les achète.
- Alors achetez- moi les miens.
- Mais, mais, mais, tu ne comprends pas, je les achète dans des fabriques, et à toi... je les vends... Tu comprendras plus tard quand tu seras grand. »

\*\*\*\*\*

QUESTION : Choisis l'un de ces trois textes et dis ce que tu as compris :

.....

.....

.....

.....

## PRODUCTION ECRITE POUR 4<sup>ème</sup> AM

### TEXTE SUPPORT :

Je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école lorsque j'étais petit enfant, parce que l'école la plus proche était à plus de 70 km de mon village. Devenu adulte, j'éprouve une grande tristesse de rester analphabète. Il me semble que tous les gens se moquent de moi quand je demande à quelqu'un de me remplir un chèque. Pour moi, l'instruction est source de bonheur.

### QUESTION :

Un de tes camarades décide d'arrêter ses études pour trouver du travail et gagner rapidement de l'argent. Tu veux l'empêcher de commettre cette erreur.

En t'aidant du texte support, essaye de persuader ton camarade de poursuivre ses études. (06 à 08 lignes)

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----