

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERS**

**DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master
Spécialité : FLE ET DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**De la lecture a la production de l'écrit
Obstacles rencontrés
Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne
CEM DE LABSAYRA FATMA BISKRA**

Dirigé par :

Présenté et soutenu par :

M. BOUDOUNET Naima

FEROUDJI Hend

**Année universitaire
2015 / 2016**

Dédicace

Je dédie ce modeste travail de recherche :

A *mes très chers parents.*

A mon frère, et mes sœurs.

A ma belle cousine, Soumia.

A mes chères et inoubliables amies de la promotion.

*A mes autres amies, notamment, Fatima, Nassima, Chahira, Assma,
Wafa, Anisa.*

*A toute la promotion de master option didactique
des langues-cultures du département du français de l'année
2015/2016.*

A ceux qui m'aiment.

Remerciement

Nous tenons à remercier tout d'abord :

Dieu pour nous avoir aidée à atteindre notre but.

Nous remercions vivement notre enseignante

M. BOUDOUNET Naima pour les efforts estimables qu'elle nous a fournis.

Je remercie également mes parents pour leur encouragement et le soutien qu'ils nous ont apportés.

A tous, je leur exprime tous mes remerciements.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction générale..... | 07 |
| Le premier chapitre : l'acte de lire et compréhension de l'écrit | |
| Introduction..... | 11 |
| 1. Qu'est-ce-que l'acte de lire | 12 |
| 1.1. L'univers linguistique..... | 12 |
| 1.2. L'univers didactico -pédagogie..... | 12 |
| 2. Apprendre à lire..... | 14 |
| 2.1. La compréhension lors de la lecture..... | 15 |
| 2.2.Pourquoi faire la lecture ?..... | 16 |
| 2.2.1. Les fonctions de la lecture..... | 16 |
| 2.2.1.1. Lire pour savoir lire..... | 16 |
| 2.2.1.2. Lire pour comprendre..... | 17 |
| 2.2.1.3. Lire pour le plaisir..... | 17 |
| 2.2.2. Lecture analytique (où méthodique)..... | 18 |
| 2.3. Les différents types de la lecture..... | 19 |
| 3. Les stratégies de lecture..... | 21 |
| 4. La difficulté d'apprendre à lire..... | 22 |
| 5. Les remèdes pour surmonter les difficultés..... | 24 |
| Conclusion..... | 25 |
| Le Deuxième chapitre : l'acte de produire et la production de l'écrit | |
| Introduction..... | 27 |
| 1. Qu'est-ce-que écrire ?..... | 28 |
| 2. Entraînement à l'écrit..... | 30 |
| 2.1.La compétence scripturale..... | 30 |
| 2.2.L'apprenant face à l'écrit..... | 31 |
| 3. L'apprentissage de l'écriture en FLE..... | 32 |
| 4. Qu'est-ce- qu'une production écrite..... | 32 |

| | |
|--|----|
| 5. Les stratégies rédactionnelles..... | 34 |
| 6. Les difficultés de la production écrite..... | 34 |
| 7. Comment remédier à ces difficultés et aider les apprenants..... | 36 |
| 8. Lecture/écriture, un lien étroit..... | 39 |
| Conclusion..... | 41 |
| Le Troisième chapitre : Présentation et analyse des données et résultat obtenus | |

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 43 |
| 1. Présentation de lieu et d'échantillon..... | 44 |
| 1.1.Présentation de lieu..... | 44 |
| 1.2.Présentation d'échantillon | 44 |
| 2. Le terrain..... | 44 |
| 3. Collecte des données..... | 45 |
| 4. Déroulement l'expérimentation..... | 45 |
| 5. Le choix de texte..... | 45 |
| 6. Les activités proposées aux élèves..... | 46 |
| 6.1.Le texte..... | 46 |
| 6.2.Le questionnaire d'accompagnement..... | 47 |
| 6.3.L'analyse des questions..... | 49 |
| 7. Résultats obtenues..... | 60 |
| Conclusion | 62 |
| Conclusion général..... | 64 |

Références bibliographies

Annexes

Introduction générale

Introduction générale :

Dans le contexte algérien, la discipline scolaire « française » a une place intéressante parmi les autres disciplines. L'objectif principal de L'enseignement est former des apprenants capables de développer leurs pensées créatrices, leurs jugements, qu'ils soient autonomes et qu'ils possèdent le sens de la responsabilité.

Le processus enseignement / apprentissage de la lecture en français est un domaine très important de la didactique de l'écrit. Cet enseignement / apprentissage nécessite une étude préalable de plusieurs aspects (didactique, linguistique, cognitifs...)

C'est pourquoi, la lecture en FLE est une activité indispensable à l'apprentissage de cette langue. Dans le programme scolaire, quelque soit le palier, on lui accorde une place importante : l'enfant est initié à la lecture dès le commencement de l'apprentissage du français, donc pourquoi cette habitude de lecture n'est pas installée chez l'apprenant et de ce fait elle n'est pas pratiquée de notre vie quotidienne. En effet, la pédagogie actuelle qui est l'approche par compétences est centrée sur l'apprenant, sur ses capacités, ses besoins, ses ambitions, ses compétences et ses savoir-faire.

La lecture est une habilité linguistique fondamentale dans la maîtrise d'une langue, elle reste en effet le moyen privilégié pour accéder à la connaissance et construire un instrument d'intégration sociale.

Dans la présente recherche, nous nous sommes intéressés aux apprenants de la quatrième année moyenne, car cet échantillon représente un profil d'élèves intermédiaire entre deux paliers, le primaire et le secondaire.

L'apprentissage de la lecture/ écriture de F.L.E connaît actuellement beaucoup de difficultés. Les enseignants du moyen, malgré, leurs efforts déployés, confrontent toujours un problème majeur qui freine leur tâche et qui est celui des apprenants qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent, et d'autres qui n'arrivent même pas à déchiffrer le texte.

Pour ce faire, notre travail tentera de répondre à la question suivante :

Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite en FLE ? Quels sont les obstacles auxquels ils se heurtent lors de la production écrite et qui empêchent la réussite de la réalisation dans cette étape d'apprentissage ?

A travers la présente étude, nous tenterons de vérifier les hypothèses suivantes :

- La lecture est un moyen qui aiderait les apprenants à acquérir de nouveaux mots qui enrichissent leur vocabulaire dans une langue étrangère notamment le français.
- L'échec de la production écrite serait-il un déficit dans la compréhension de l'écrit.

Notre choix n'est pas le fait du hasard mais un constat du terrain fait sur des copies des écrits des apprenants qui souffrent considérablement dans les points suivants : l'emploi correct des connecteurs logiques, la formulation correcte des arguments ainsi que leur variété, le vocabulaire adéquat pour exprimer leurs opinions et la méconnaissance de la structure du texte à produire.

Afin de cerner l'origine de ce déficit dans la production écrite, nous avons départagé notre travail de recherche en trois chapitres, dont le premier est intitulé « l'acte de lire et la compréhension de l'écrit ». A travers, ce chapitre nous allons définir le concept de la lecture, ensuite nous allons montrer les fonctions et les stratégies de lecture. Enfin nous allons cerner les difficultés de lecture et nous proposerons des pistes de remèdes pour surmonter ces difficultés.

Dans le deuxième chapitre qui s'intitule « l'acte de produire et la production de l'écrit », nous commencerons d'abord par définir le concept de l'écriture et comment entraîner l'apprenant à l'écrit, ensuite nous aborderons le thème de la production écrite : ses processus et ses difficultés. Enfin nous présenterons le lien étroit de lecture/écriture.

Quant au troisième chapitre, il sera réservé à la partie pratique : l'interprétation des données et résultats obtenus, nous nous appuierons sur une expérimentation d'une part à la présentation du dispositif expérimental (lieu, corpus...), et d'autre part à l'analyse des résultats obtenus.

PREMIER CHAPITRE

L'ACTE DE LIRE

Et la Compréhension de l'écrit

« Le produit des processus primaires (mise en correspondance entre graphème et monèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et des processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions, syntaxico - sémantique, recours au contexte précédent ou suivant) sont des éléments indispensables à l'apprentissage d'une langue»¹

¹ R. Chauveau. R.cité par ville pontaux in aider les enfants en difficultés à l'école : l'apprentissage du lire-écrire-Bruxelles, de Boeck 1997p. 77

INTRODUCTION

Aujourd'hui l'acte de lire est destiné à donner le goût de lire aux apprenants. C'est Pourquoi, elle occupe une place très importante dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

L'acte de lire peut-être défini comme étant le fait de construire du sens à partir de la rencontre, dans un contexte particulier, d'un sujet et d'un texte écrit.

Pour cela nous allons donc mets l'accent sur cet outil indispensable à l'apprentissage du « FLE », qui est la lecture. Mais qu'est - ce - que l'acte de lecture ?

C'est ce que nous comptons démontrer dans ce premier chapitre.

1. Qu'est- ce- que la lecture ?

1.1. L'univers linguistique

La lecture est l'un des apprentissages essentiels, l'une des ses définitions.

Selon Jean Pierre Robert est la suivante :

« Lire c'est savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé »²

C'est- à- dire, nous ne pouvons pas parler de la lecture sans parler de signification, de décodage de lecture oralisée qui se base sur l'idée du partage et de compréhension.

Autrement dit, la lecture est une aptitude linguistique principale dans la maîtrise d'une langue, elle reste toujours en réel l'instrument privilégié d'accès à la connaissance et construit un moyen de l'intégration social.

1.2. L'univers didactico- pédagogie

D'après le dictionnaire didactique « hachette », nous avons retenu ce qui suit :

- « - Action de lire : j'ai appris par la lecture des journaux*
- Œuvre, texte qu'on lit, une lecture passionnante, tenez, voilà de la lecture.*
- Manière de comprendre d'interpréter, un auteur, une œuvre, une nouvelle lecture de Marx ».³*

En effet, la lecture n'est pas seulement nécessaire. Qu'à l'école, il y'a des histoires d'un journal ou d'une recette au autres qui sont passionnantes à lire.

Dans ce cas, cette lecture nécessite le développement d'une coopération entre parents, apprenants, enseignants, pour prolonger le processus de l'apprentissage, c'est-à-dire l'acte de lire peut se prolonger au-delà de la classe.

² Jean pierre robert. L'essentiel français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE nouvelle édition, revue et argumentée 2011.p116

³ Dictionnaire hachette 2005

La lecture permet d'aiguiser la curiosité de l'enfant-apprenant et suscite en lui le développement du cours de son imagination ainsi que la stimulation de sa pensée. Ce fait permet de voyager vers une fiction en oubliant un environnement trop pesant et trop stressant.

Le petit Robert mentionne :

*« -suivre des yeux en identifiant des caractères, une écriture : lire des lettres, des caractères, des numéros, voir déchiffrer, épelerLire mal. Voire ânonner.
-prendre connaissance du contenu d'un texte...
-énoncer à haute voix un texte écrit soit pour s'en pénétrer, soit pour en faire connaître à d'autre le contenu voire prononcer.⁴ »*

Et d'après J. Hébrard, les vrais objectifs de la lecture sont longuement négligés par les pédagogues et les enseignants font de la lecture comme étant un acte gratuit. Il assure que : *« Les fins aujourd'hui assignées à la lecture apparaissent tardivement dans les discours qui concernent l'école et de lycée »*⁵

Le mot lecture renvoie à l'acte de la classe. Où les apprenants réalisent un ensemble d'opération afin d'arriver à déchiffrer quelques lignes d'un texte écrit.

Toutefois, rare les occasions où les apprenants éprouvent du plaisir en faisant la lecture d'un texte. Et de ce fait le moment de la lecture représente, pour eux, une corvée voire une tâche ardue contrainte à accomplir.

L'objet réel dans l'apprentissage du « FLE » est de créer chez apprenants l'envie de lire en français des textes ou des histoires en classe ou chez eux tout en étant seuls ou accompagnés afin de trouver le charme de la lecture, de découvrir la langue étrangère, de les habitués à avoir toujours un livre à la portée de leur main et enfin de leur ouvrir la voie de la réussite scolaire.

⁴ Le petit Robert .dictionnaire 2011

⁵ Hébrard, Jean: « le discours sur la lecture » Ed fayard France 1980.1980.P 104

2. Apprendre à lire

La compétence qu'ont développée les élèves en lisant est ressortie clairement de la recherche collaborative qui a été menée par des chercheurs pédagogues.

Apprendre en lisant à l'école est une activité imposée pour les élèves, et qui leur demande de mobiliser différentes ressources dont la gestion de leur apprentissage (autorégulation), leur motivation à le faire, l'émotion vécue face à l'activité, leurs propres connaissances comme apprenant, de l'activité réalisée, du sujet des informations.

Apprendre à lire à un apprenant, c'est l'aider à acquérir l'écrit pour le rendre capable de vivre une situation de communication quel qu'en soient les supports.

C.Golder et D. Gaonac'h affirment que : *« Pour apprendre à comprendre, il faut exercer les mécanismes qui permettent la compréhension et en premier lieu, de décodage »*⁶

Ce propos oriente tout le processus de l'apprentissage du français langue étrangères.

Apprendre à lire est un acte essentiel, c'est l'acte le plus important qui donne accès à l'univers prodigieux des livres, de la civilisation et de la réflexion et aussi à celui de l'analyse.

En effet, apprendre à lire c'est apprendre à mobiliser l'information proposée dans le texte à lire.

Pour François Richaudeau, lire est un acte qui demande non seulement la signification du texte mais beaucoup plus l'émission des hypothèses. Il l'explique comme suivant :

*« Lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification possible, mais au contraire, à faire des hypothèses sur une signification possible, puis à vérifier ces hypothèses dans le texte »*⁷.

Pour lui, un lecteur habile est un lecteur actif qui construit son texte en utilisant des hypothèses de compréhension.

⁶ Golder, C et Gaonac'h, D. (Lire et comprendre, psychologie de la lecture). 2009, P.110.

⁷ Richaudeau, F. cité par Hébrard, J, « du parler au lire » un diagramme pour la lecture ED.IPN.p102.

2.1. La compréhension lors de la lecture

La compréhension en lecture peut-être définie comme étant :

« Un processus simultané d'extraction et de construction de sens chez le lecteur par le biais d'une interaction constante entre ses connaissances et les informations contenues dans le texte »⁸

Cette définition adopte une vision contemporaine de la compréhension en lecture qui tient compte à la fois de la vision ascendante (extraction du sens) et descendante (construction du sens) du traitement de l'information des modèles d'architecture fonctionnelle.

La compréhension en lecture comme produit de cette identification des mots et des habilités langagières déjà acquises en matière orale.

La compréhension en est l'un des sujets qui intéresse plusieurs chercheurs dans le champ de la didactique.

Adam et Bruce ont affirmé que :

« La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, Un objet complexe comme un texte n'est pas seulement difficile à interpréter, il est strictement sans signification »⁹

Elle requiert l'identification des mots, mais ne s'appuie pas que sur celle-ci, de sorte que la demande cognitive lors de la compréhension en lecture est plus grande que celle exigée lors de l'identification des mots.

Ainsi, la compréhension exige l'exploitation de multiples compétences langagières et elle est donc influencée par les caractéristiques inhérentes au texte lu (vocabulaire, morphosyntaxique, style discursives ...)

La compréhension dépend aussi largement des connaissances antérieures du lecteur et de sa capacité à faire des inférences, c'est-à-dire de mettre en relation les mots lus avec ses propres connaissances à fin de se construire des représentations mentales cohérentes.

⁸ Marie-Catherine St-Pierre, Véronique Dalpé, Pascal Lefebvre, Céline Giroux difficultés de lecture et d'écriture « prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes. 2010, P.36.

⁹ Adam et Bruce. cité par Jocelyne Giasson. La Compréhension en lecture. ED. Gaétan Morin-Québec .2000.p.11

Pour finir, la compréhension en lecture ouvre une porte à l'enrichissement des connaissances et du registre littéraire du langage. Cette étape est essentielle à la réussite scolaire.

2.2. Pourquoi faire de la lecture ?

2.2.1. Les fonctions de la lecture

La lecture occupe une place importante dans la vie quotidienne, culturelle et sociale. De la lecture, le lecteur s'approprie les moyens qui lui permettent de se cultiver, s'informer et exercer sa réflexion.

En effet, chacun a sa manière de lire un texte, cela dépend de différentes fonctions de la lecture :

2.2.1.1. lire pour savoir lire

Lorsqu'on parle de la lecture, on parle aussi de la compréhension, c'est-à-dire lire, c'est comprendre. Cependant lire, c'est-en même temps comprendre, savoir lire la connaissance plus ou moins parfaite du fonctionnement de la langue.

Pour beaucoup de gens, savoir lire signifie être capable de déchiffrer, en d'autres termes cela signifie que l'apprenant peut, dès lors, profiter de tous les apports de la civilisation et entrer avec toutes les personnes qui comme lui savent lire.

Aussi, l'acte de lire est défini comme étant le fait d'apprendre à examiner les informations demandées dans le texte à lire lors d'un questionnaire qui accompagne le texte à lire.

A cet égard, nous allons parler du savoir lire.

Selon D.COSTE, un linguiste et un didacticien français la définition du savoir lire se réfère à un « *modèle parfait* »¹⁰. Lui, il voit que pour arriver à lire ou bien lire, il serait préférable d'améliorer la compétence de l'apprenant en lecture pour arriver à développer sa propre compétence. Quand l'apprenant ne sait pas bien lire, il ne maîtrisera jamais l'acte de lire.

¹⁰ Coste, D, cité par Hébrard, J. Op.cit, P 111.

2.2.1.2. Lire pour comprendre

L'apprentissage de la lecture est en relation avec la compréhension. C'est pourquoi, la lecture et la compréhension sont des champs inséparables. Nous ne pouvons séparer l'une de l'autre. Cela est aussi confirmé par J. Gabriel qui trouve que la compréhension est le facteur primordial de l'acte de lire. Il dit : « *Le but de la lecture, c'est la compréhension des textes..... L'enfant sait lire lorsqu'il découvre que les signes d'écriture ont un sens, il les interprète comme l'expression d'une pensée* »¹¹.

En effet, les innovateurs de l'année 70 (Eveline Charmeaux 1975), Jean Faucombert (1976) et Laurence Lentin (1977) attribuent le concept « lire » au phénomène de la compréhension en disant que : « *lire, c'est comprendre* »¹².

A son tour, Daniel Dubois(1976) définit la compréhension comme étant :

*« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalence fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données entièrement acquises et stockées en mémoire à long terme »*¹³

C'est pourquoi, on comprend à travers ces définitions que la compréhension est un facteur relié à l'ensemble des connaissances déjà acquises et possédées par le lecteur.

A partir de toutes ces illustrations des chercheurs justifiées ci-dessus, nous déduisons que pour donner un sens à ce que nous lisons, il est impérativement recommandé de comprendre ce que nous lisons, autrement dit, c'est retrouver en quelque sorte ce que l'auteur a voulu transmettre.

Sans oublier qu'il y a une relation étroite entre cette triade : la compréhension qui est le but ; le traitement qui est le moyen ; l'écrit qui est la matière.

2.2.1.3. lire pour le plaisir

Aujourd'hui, l'acte de lire est lié à une approche pédagogique destinée à donner du goût à lire aux jeunes apprenants.

¹¹GABRIEL, M, J : la dissertation pédagogique par l'exemple. Paris. ED. Roudil 1973, p.309.

¹²CHARTIER, A, M et Hébrard, J : discours sur la lecture. France. ED.FAYARD.P.648

¹³VIGNER, G. lire du texte au sens : élément pour un enseignement de la lecture. Paris, ED, CLE.1979.P.37

Selon, Poslaniec, C. elle explique que le passage à la lecture pour le plaisir est justifié comme un dialogue entre l'imagination et le texte. Elle l'explicite dans le passage suivant :

« Quand on parle de lecture plaisir, c'est tout ce qu'on évoque, le plaisir n'étant que la façon de ressentir, d'exprimer, le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de réalité durant le temps de la lecture elle même »¹⁴.

L'un des objectifs de la lecture est de goûter le texte et d'éprouver du plaisir, autrement dit pour chercher du sens, il est préférable d'avoir suscité l'envie aux apprenants.

Lire ne suffit pas à maîtriser la langue pour comprendre ce qui est écrit, c'est au contraire encourager les apprenants à motiver et à découvrir les véritables sources afin d'éveiller en eux le plaisir de lire.

Par conséquent, apprendre à lire serait largement tributaire du plaisir. Ce plaisir se développe et prend de l'ampleur chaque fois que l'acte de lire est exercé. Donc, la lecture se change et se transforme au fur et à mesure que l'acte est en cours en un savoir lire.

2.2.2. Lecture analytique (ou méthodique)

La lecture analytique est une lecture qui invite les apprenants à formuler des hypothèses que l'étude de texte permet de les infirmer ou les confirmer dans le but d'enrichir le processus de construction du sens.

Elle relie constamment observation comme elle place l'apprenant en situation d'enquête et le conduit à explorer le texte selon un objectif précis et enfin trouver des réponses aux questions qu'il s'est posées probablement.

Cette activité conduit l'apprenant à une meilleure compréhension du texte. Elle lui permet d'entreprendre la rédaction d'un commentaire littéraire.

La lecture analytique peut être aussi une lecture comparée de deux textes ou plusieurs, ou des documents, dont elle dégage les caractéristiques communes, les différences et les oppositions.

¹⁴ Poslaniec, C : « donner le goût de lire », ED du sorbier, Paris, 2001.p12

Elle peut s'appliquer à des textes de longueurs variées :

- Appliquée à des textes brefs, elle cherche à faire lire les élèves selon des méthodes tracées au préalable.
- Appliquée à des textes longs, elle permet l'étude de l'œuvre intégrale. Et là, la fiche de lecture est recommandée.

2.3. les différents types de la lecture

Traditionnellement, on distingue différentes types de lecture. Parmi lesquelles, on distingue les types suivants :

- Le déchiffrage : c'est le premier stade de la lecture, opération à laquelle le lecteur débutant essaie de relier les lettres aux sons correspondants.
- La lecture linéaire ou exhaustive : c'est là où le lecteur prend connaissance d'un texte, de ses lignes, ligne par ligne. (par exemple : la lecture à haute voix.)
- La lecture rapide ou sélective : ici, l'apprenant parcourt rapidement un document pour un savoir essentiel ou pour recueillir une information sachant qu'elle est contenue dans le texte.

Les deux premières relèvent du processus sémiologique tandis que la troisième relève du processus onomasiologique.

En fait, on sait que la lecture est plus globale que linéaire ; plus discontinue que continue. Or elle dépend de la culture de l'apprenant et de ses intérêts. En outre, la lecture est le lot des débutants ou des lecteurs ayant besoin de cerner au plus près le sens d'un texte comme les traducteurs.

Par contre la lecture rapide ne peut être le fait que d'un lecteur chevronné entraîné, à ce type de pratique et qui n'a pas besoins de connaître l'intégralité du texte.¹⁵

Selon Jean-Marc Defays et Marielle Maréchal-Frédéric Saenen, un bon lecteur l'ont caractérisé comme suivant¹⁶ :

Un bon lecteur –c'est-à-dire un lecteur efficace peut lire de plusieurs manières, à des rythmes différents, selon des modes différents, en portant son attention sur différents

¹⁵ Robert jean pierre. L'essentiel français Dictionnaire pratique de didactique du FLE. PARIS. 2édition 2011.p, 116

¹⁶ <https://books.google.dz/books?isbn:2804143767.25/février/2016>

aspects du document, il pourra donc adopter sa lecture aux objectifs qu'il s'est fixé ou qui lui sont imposés à l'état de ses connaissances et compétences, aux conditions dans lesquelles il lit, à sa propre motivation.

Voici les différents types des caractéristiques de lecture qui connaissent bien sûr des combinaisons et des variantes, et que l'on peut aussi adopter successivement pour le même document :

➤ La lecture approfondie : Le lecteur lit le texte librement en survolant les parties qui le concernent le moins et en focalisant son attention sur certains autres qu'il estime plus significatives ou plus intéressantes. Il se fera néanmoins une bonne idée générale de l'ouvrage et du raisonnement de son auteur grâce à l'introduction, à la conclusion, aux sous-titres, à l'agencement des paragraphes, aux articulateurs logiques, aux mots-clés. Cela lui permet éventuellement de relire l'ouvrage plus attentivement par la suite.

❖ A la fin, le lecteur doit être capable de faire un commentaire général et critique de l'ouvrage (structure, idée maitresse, développement...) d'en retenir ce qui le concerne plus particulièrement d'y retrouver des informations utiles.

➤ La lecture sélective : Après avoir rapidement passé l'ouvrage en revue et plus précisément sa table des matières (par exemple un recueil d'articles sur des sujets divers), le lecteur ne lit attentivement que la partie qui le concerne. C'est de cette manière qu'on lit généralement un journal.

❖ A la fin, le lecteur doit être capable de se faire rappeler le thème et la table des matières de l'ouvrage.

➤ La lecture consultative : Le lecteur cherche précisément dans un ouvrage de référence (un manuel, un dictionnaire, un traité...) une information spécifique, une date, une définition, une citation...

❖ A la fin, le lecteur doit être capable de retrouver l'ouvrage concerné et s'y référer de manière correcte.

En tout état de cause, quand on sépare un travail et qu'on est relativement libre de choisir, d'organiser et d'utiliser ses lectures comme on le souhaite, il faut se défendre de l'idée qu'il faut lire consciencieusement et complètement tout ouvrage, article, document disponible sur le sujet.

On ne recommandera jamais assez aux étudiants chercheurs, d'être économes leur temps et de leurs efforts.

Des lectures mal choisies ou mal (di) gérées, risquent d'en liser un projet et de décourager son auteur.

3. Les stratégies de lecture

Les stratégies sont une suite d'opérations qui peuvent être mises à la conscience et expliquées sous un modèle métacognitif, enseigner une seule stratégie à la fois n'assure pas que le lecteur la réutilisera dans ses lectures personnelles. Et cela peut même provoquer chez les jeunes lecteurs une utilisation quasi exclusive de la stratégie enseignée en début d'apprentissage sans égard au contexte, au discours (texte) et à l'intention de lecture.

F. Cicurel établit une classification des types de lecture selon les objectifs qui leur sont spécifiques :

A. la lecture studieuse :

Une stratégie utilisée par le lecteur pour tirer le maximum d'informations du texte lu, il y a des relectures et parfois oralisation du passage à retenir

Cette lecture est souvent faite au crayon à la main pour pouvoir prendre des mots ou les souligner.

B. la lecture Balayage :

Est une manière de lire par laquelle le lecteur veut apprendre purement et simplement l'essentiel du texte et elle exige de la part du lecteur ce qui suit :

Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour mener sa lecture à grande vitesse. Et de ce fait il élimine dans son parcours de lecture beaucoup de passages. Ce qui est inutile à sa présente lecture. Or l'absence d'une bonne maîtrise linguistique/textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments : et il se trouve souvent hésité entre un passage « à lire » / un passage « à ne pas lire ».

C. la lecture de sélection :

Ce type de lecture est-mis-en œuvre lorsque le lecteur cherche une information ponctuelle. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, un ouvrage de grammaire, sait au préalable.

D. la lecture sélective :

C'est un comportement que nous avons à chaque moment de notre vie quotidienne : chercher un lieu sur un plan, regarder un sommaire ou un index.

Mais fréquence ne signifie pas aisance, car là aussi, le lecteur met en œuvre le procédé de l'élimination au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé.

E. la lecture action :

Elle est adoptée par le lecteur, préoccupe la réalisation d'une activité à partir d'un texte qui contient diverses-consignes...

Cette lecture discontinue se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser.

F. la lecture oralisée :

Elle consiste en une lecture du texte à haute voix. Elle peut avoir deux formes : soit la lecture oralisée de la totalité des graphèmes. C'est la lecture faite quand une histoire est racontée à un enfant. Soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur son texte écrit qui fonctionne comme aide mémoire. C'est le cas de l'orateur qui ne lit pas intégralement ses notes mais adopte une lecture « lever-s-yeux ». Pendant que l'orateur parle, il jette un coup d'œil sur ce qui est écrit pour le dire mais à sa manière.¹⁷

4. La difficulté d'apprendre à lire

Un apprenant qui trouve une difficulté à lire trouve automatiquement une difficulté à s'exprimer. Et pourquoi pas plus tard à se socialiser.

Savoir lire et savoir déchiffrer l'ensemble des signes conventionnels d'un écrit et le transformer en langage ne se fait pas seulement pour devenir un lecteur au sens propre du terme.

L'acte de lire est souvent difficile même pour les élèves les plus ambitieux. Si l'enfant n'arrive pas à apprendre à lire, c'est parce qu'il a des problèmes relationnels avec ses parents ou avec son environnement social.

¹⁷ Cicurel. F, « lectures interactives en langue étrangères. Hachette collection. F. Paris. 1991 pp.16.17

« L'enfant est encore trop préoccupé des difficultés qui viennent de la complication des combinaisons des lettres pour trouver plaisir à élucider le sens des mots, les questions qui interrompent son effort de déchiffrage ne sont pas de nature à lui donner le goût de la lecture, et c'est ce goût qu'il faut avant tout lui inculquer »¹⁸

L'origine des difficultés rencontrées par les enfants en identification des mots peut donc être abordée selon divers points de vue à l'intérieur de multiples hypothèses explicatives. Ces hypothèses, tentent généralement à cerner plus particulièrement l'origine de dyslexie.

Il faut néanmoins distinguer les diverses difficultés de la dyslexie. Il est possible qu'un enfant soit en retard dans ce processus d'apprentissage de la lecture par rapport à ses camarades de classe on ne peut pour autant parler de dyslexie, mais sans doute de maturation différente.

C'est pourquoi des recherches plus disciplinaires s'imposent et la dyslexie devient un symptôme d'un arrière plan familial conflictuel.

Donc les problèmes affectifs que l'on observe chez les enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de lecture, peuvent être le contre coup des ces difficultés.

On affirme donc que les enfants sont des mauvais lecteurs parce qu'ils sont structurés dans l'espace et le temps. Alors que le langage qu'ils utilisent est plus descriptif qu'explicatif en disant :

- Manque de confiance en soi même.
- Les élèves lisent mal, ils ne savent pas prononcer, ils avalent la moitié des mots.
- Ils tâtonnent, ils trébuchent à tous les mots....
- Inaptitude à établir des contacts avec les autres.
- Les élèves qui lisent difficilement ont tendance à provenir des foyers d'un faible niveau social, économique, et culturel ; les foyers inadaptés ou les relations interpersonnelles sont médiocres (se sont là des facteurs d'environnement et de motivation desquels doit prendre compte un enseignant).
- L'échec au développement d'apprentissage de la lecture chez les apprenants.
- Les difficultés de compréhension et de prononciation en langue française.
- Il oublie au fur et à mesure ce qu'il vient de lire. En abordant la deuxième phrase, il ne se rappelle plus le continue de la première.

¹⁸ A.M. Chartier. J. Hébrard « discours sur la lecture » (1888-2000).ED fayard, France 2000.p.252.

5. Les remèdes pour surmonter ses difficultés

L'enseignement du « FLE » est passé d'une méthodologie traditionnelle à une approche communicative. L'apprenant doit être capable de lire un texte.

Le système éducatif de notre pays considère l'apprenant comme étant le centre d'intérêt de toutes les activités pédagogiques.

Pour cela, il est considéré comme étant coutume de porter une réflexion sur la séance de la remédiation pédagogique, dans le programme du CEM, dans le cadre de l'approche par compétence, une véritable révolution, comme méthode d'enseignement dans le système scolaire, elle a donné un changement dans les programmes.

La remédiation fait référence à une activité d'évolution, située en cours ou en fin d'apprentissage en permettant de diagnostiquer des efforts d'un apprentissage avec l'intention de proposer en cas de lacunes de nouvelles activités idéalement différentes de celles utilisées précédemment.

*« La remédiation scolaire fait intrinsèquement partie du rôle de l'école :
décrets « école de la réussite » et « mission » tendent à mener chaque enfant à la
réussite. En effet, des objets généraux de l'enseignement fondamental et secondaire et
d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui
les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie
économique, sociale et culturelle »¹⁹.*

La pédagogie différenciée est l'une des solutions face à ces difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du « FLE » destinée à remédier les lacunes chez les élèves qui ont besoin d'aide.

L'élève dans son processus d'apprentissage rencontre plusieurs difficultés. Il commet des erreurs concernant sa réception des connaissances, ou à partir du malentendu d'une information surtout au niveau des écoles primaires car elles sont les bases de tout processus d'enseignement.

¹⁹ www.ufapec.be/nos-analyse/2310remediation.2avril.2016.

Conclusion

Dans le premier chapitre, nous avons dégagé les éléments principaux de l'acte de lire.

Tout d'abord, nous avons défini quelques concepts de lecture et puis nous avons désigné les fonctions et les stratégies de lecture.

Donc, nous pouvons dire que la lecture est une activité didactique fondamentale dans le processus d'apprentissage du « FLE ».

Pour clôturer ce premier chapitre, une vision claire de la nature de l'acte de lire rend l'apprenant actif et compétent.

Deuxième chapitre

L'acte de produire

Et

La Production de l'écrit

Introduction

L'apprentissage de l'écrit en « FLE » a connu des retards et des avances à travers les différentes méthodologies d'enseignement.

L'expression écrite est une activité de composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures présentées à l'oral et à l'écrit.

Ecrire est un acte qui mobilise, chez l'apprenant simultanément de nombreuses compétences. Il s'agit d'un apprentissage long et difficile qui provoque chez un grand nombre d'apprenant un refus d'écrire.

1. Qu'est-ce-que écrire ?

Pour définir l'écrit, il faut tout d'abord souligner que ce mot est dérivé du verbe « écrire » (du latin scribe), l'écrit désigne :

« Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières. »²⁰

Selon Jean Pierre Robert :

« En didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral. Lecture/écriture. Compréhension/production. Phonème/graphème. Phonie/graphie...etc. »²¹

L'écrit comme l'oral suppose l'existence d'un code constitué par l'écriture définie comme étant : « Un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée »²².

Ces signes graphiques varient selon la langue (au signe alphabétique du français font écrit le hiéroglyphe de l'égyptien et l'idéogramme de chinois » ou le domaine de l'activité humaine de signes musicaux dont l'ensemble constitue l'écriture musicale).

L'écrit a un caractère spécifique irréductible à l'oral : c'est un système de traces et non de sons. C'est là, la grande faiblesse des manuels mixtes, ceux qui traitent l'ensemble de l'expression écrite et orale, l'originalité de l'écrit n'y ressort pas. Or leur méthode traite exclusivement de l'expression écrite. Pour faire bien sentir cette différence, le mieux était de l'aborder en premier. C'est ce que font l'ensemble des enseignants.

Pour Reuter (1996. 58) :

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre générale conflictuelle des savoirs, des représentations, des valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (Re)

²⁰ Jean Pierre Robert, dictionnaire pratique de didactique de « FLE », Paris, l'essentiel français, 2ed 2008.p.76

²¹ Ibid. 2008 p. 76

²² Ibid.2008 p.76

produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. »²³

La précision de la définition permet un certain nombre d'explications qui creusent encore ou qui problématisent la place de l'écriture dans l'apprentissage. Dire que c'est une pratique, c'est par exemple dégager son apprentissage de l'acquisition de techniques rudimentaires et cumulatives pour insister au contraire sur les relations de l'écriture avec l'histoire de l'élève, son rapport au monde et à toutes les pratiques qui le tient aux autres.

L'écriture devient un moyen de communication indirect s'appuyant sur un support écrit qui sera lu par une ou plusieurs personnes. Elle ne se limite pas à une succession d'actes graphiques. C'est une activité mentale produisant des énoncés fixés sur un support.

Pour écrire, il faut donc entendre les techniques de production et l'opération de rédaction, le travail de relecture et d'amélioration. Quand quelqu'un décide d'écrire, son cheminement se compose, selon le groupe de recherche d'Ecouen²⁴, des phases suivantes :

- La conception, c'est-à-dire l'élaboration du projet d'écriture, la réflexion, sur ce point que l'on va écrire.
- La mise-en texte, qui suppose la sélection du vocabulaire, la mobilisation des règles de syntaxe et d'orthographe. La gestion de la cohérence du texte et l'enchaînement logique des idées.
- La relecture, étape au cours de laquelle nous repérons et nous corrigeons les imperfections, nous modifions et nous transformons son texte jusqu'à une production finale estimée satisfaisante pour une bonne compréhension de sa pensée par le lecteur.

Donc, l'écriture de toutes ces facettes est une activité complexe, difficile, et lourde à gérer.

Et d'après le dictionnaire encyclopédie libre affirme que :

« L'écriture est un moyen de communication qui représente le langage à travers l'inspiration de signes sur des supports variés. C'est une forme de technologie qui s'appuie sur les mêmes structures que la parole, comme le vocabulaire, la grammaire et

²³ Yves Reuter, enseigner et apprendre à écrire, construire un didactique de l'écriture, Paris, ESF.1996.

²⁴ Groupe de recherche d'ECOUEN, et Josette, JOLIBERT. Former des enfants producteurs de textes. Paris : hachette collection. Education, 1994 p 18-23.

la sémantique, mais avec des contraintes additionnelles liées au système de graphies propres à chaque culture »²⁵

2. Entraînement à l'écrit

Pour entraîner l'élève à l'écrit, beaucoup de solutions sont possibles et chacune doit inventer les exercices qui font travailler l'élève et le guider vers la rédaction du texte.

A titre d'exemple : des exercices de substitution sont très efficaces (substitution du sujet, de verbe ou de complément).

Voici une activité dans laquelle l'enseignant de relire le passage qui lui est présenté en remplaçant le complément, le verbe ou le sujet par d'autres mots équivalents.

Le passage d'un temps à l'autre (relis le passage (le texte) en mettant des verbes au présent, à l'imparfait,...)

Le changement du narrateur : relis le passage en imaginant que le personnage parle de lui-même.

Relis le passage en le commençant par «il ».

Relecture en remplaçant les adjectifs par d'autres (du mélioratif vers le péjoratif ou l'inverse). Aussi pour améliorer l'écrit de nos élèves, on peut leur proposer des exercices de traduction bien sûr, les exercices doivent être adoptés à leur niveau.

Leur donner des expressions dans une langue (l'arabe ou le français) et leur demander la traduction la plus proche.

C'est tellement encourageant et surtout motivant pour les élèves du moment que ces activités les font travailler toute en leur apprenant petit-à-petit à rédiger.

2.1. la compétence scripturale

La compétence scripturale s'associe nécessairement à la description des savoirs nécessaires (principalement linguistique pour la tradition, mais pas uniquement) des opérations mentales (dont la présentation dit l'apport principale de la psycholinguistique dans l'année 80).

Et des représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire...etc.)

²⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/écriture_30/février/2016

L'exercice de cette compétence s'effectue dans un cadre que structurent des tensions entre fascination et répulsion, inscription personnelle et acceptation d'une règle commune savoir dire et vouloir dire... En représentant l'écriture comme : « *Une pratique sociale, supposant une compétence jamais parfaite ni achevée, nécessairement syncrétique mais constamment traversée par des tensions* »²⁶

Favorise l'intégration d'un certain nombre de propositions clé en pédagogie qu'on évoquera ici très rapidement :

- « la zone proximale de développement » qui va à l'encontre d'une construction transmissive de l'écriture par modèles imposés, et qui suppose la recherche de situation ou de cadres favorables à l'apprentissage et au progrès.
- « l'échafaudage » qui définit plus exactement des modalités selon lesquelles un adulte peut aider un enfant à apprendre.
- « Le conflit sociocognitif » qui associe l'apprentissage à la résolution collective de problèmes.
- La dimension métacognitive, qui ici, sollicite en relation avec le faire authentique de l'élève (l'écriture) et non à sa place.²⁷

2.2. l'apprenant face à l'écrit

Nous avons constaté, et cela à travers les résultats des apprenants, que la plupart du temps, il semble, qu'en classe, l'élève écrit au moins pour parler de lui ou se faire plaisir, que pour réussir dans un système qui lui fait craindre la note, l'erreur et le pouvoir de l'enseignant qui évalue et sanctionne.

Conscient de ses lacunes et des nombreuses performances dont il doit faire preuve dans sa production écrite, l'élève en difficulté d'apprentissage, l'écriture représente, pour lui, un « défi intimidant ».

Plusieurs élèves connaissent des échecs lors de leur production. L'écriture, pour eux, est considérée comme une bête noire qui les effraie.

Or la recherche montre que les bons scripteurs se sont dotés de plusieurs stratégies reliées au processus de l'écriture.

²⁶ Yves Reuter, op.cit 1996

²⁷ Ibid. 1996

Dans l'écriture d'un texte, il y'a, d'abord la mise en situation puis la planification (identifier la lecture, déterminer le but du texte), la mise en texte, et finalement le processus de révision.

En effet, les élèves montrent peu d'enthousiasme à écrire, l'orthographe semble constituer pour eux un obstacle majeur.

3. L'apprentissage de l'écriture en classe de FLE²⁸

Pour les apprenants dits en difficulté scolaire, la problématique est surtout de savoir ce qu'on est l'acte d'apprendre afin de leur proposer des aides adaptées à leur besoins.

Aujourd'hui, l'écriture est considérée comme activité dont le but premier est de produire du sens. Pour écrire, il faut acquérir des compétences qui permettent le respect de la microstructure (syntaxe, orthographe) mais également le respect de la macrostructure (caractéristique de type d'écrit, de son enjeu...).

Ecrire dans une langue nécessite de prendre conscience qu'on peut écrire dans cette langue mais cela est insuffisant car il faut aussi pouvoir comprendre toutes les caractéristiques du système d'écriture de cette langue. Aussi, le déchiffrement d'un texte (correspondre aux compétences de bas niveaux) ne suffit pas pour lire réellement un texte car il ne suffit pas de décoder un texte à travers des signes visuels des mots pour écrire réellement. Il faut donner du sens à l'écrit qu'on produit et permet au destinataire de comprendre le sens de cet écrit (correspondre aux compétences de hauts niveaux). Écrire un texte suppose que l'on imagine les effets probables de la forme et du contenu du texte sur un destinataire que l'on ne connaît pas forcément.

L'apprenant qui rédige un texte en milieu scolaire le fait souvent pour monter ses connaissances dans une matière ou une autre. Le texte sera souvent une répétition des informations déjà connues, dans la plupart des cas, l'enseignant possède toute les connaissances, que l'apprenant peut avoir dans le domaine concerné, l'apprenant n'éprouve donc pas le besoin d'élaborer des stratégies pour présenter des informations nouvelles à son enseignant.

4. Qu'est - ce - qu'une production écrite ?

²⁸ BEN AFOU SABRINA mémoire de master : « difficultés rencontrés par les étudiants du français au niveau de la production écrite. Cas de 1^{ère} année licence » encadré par BEN DAOUD Mohamed Lamine. Université de Msila 2014/2015.

En didactique de langues étrangères, et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui a pour objectif la construction du sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants les capacités à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative.

L'apprenant est donc formé à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite qui se définit comme suit : « *(La compétence de communication écrite) Est une activité mentale, complexe de construction de connaissance et du sens* »²⁹

La production écrite n'est pas une simple copie et / ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables.

Cette activité qui paraît aisée à certains est loin d'être facile et accessible pour d'autres ; elle fait appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale.

Le dictionnaire de l'éducation, à l'article « écriture » propose plusieurs définitions de l'acte d'écrire selon le point de vue choisi. Au plan linguistique, la production écrite : « *Est une activité complexe de production écrite d'un texte, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* »³⁰

Si l'on se réfère à la théorie de la communication de la production écrite, on cite la suivante :

*« Est une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit »*³¹.

Il ressort de ces définitions que l'acte de la production écrite :

- Exige une réflexion et des habiletés langagières.

²⁹ Jean. Pierre. Cuq et Isabelle Gruca, cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse, universitaires de Grenoble, 2003. P, 180.

³⁰ Jean. Pierre. Robert, dictionnaire pratique de didactique de « FLE », l'essentiel français 2^{éd.} Paris, 2008. P, 174

³¹ Ibid. P, 174

- Est destiné à produire discours et texte, qui sont autant de message, dans le cadre d'une situation de communication interactive entre le scripteur et le lecteur.
- Est complexe.

5. Les stratégies rédactionnelles

La compétence est décomposée en unités qui peuvent être différenciées. Les formes d'écrit à produire sont décrites sous formes de critères définis par les apprenants qui prennent en compte les dimensions de type de texte, de situation de communication, d'effet à produire...

Par stratégies, nous entendons les modalités d'action impliqués dans le processus, ainsi pouvons nous parler de stratégies de planification, de mise en texte ou de révision.

Théoriquement, il existe deux stratégies de production : la stratégie d'énonciation des connaissances, (qui consiste à mettre en texte les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire sans se soucier de la planification) et la stratégie d'énonciation par transformation des connaissances qui consiste à reformuler les informations en fonction à la fois de l'organisation du contenu et des considérations relatives aux buts et au destinataire.

6. Les difficultés rencontrées dans la production écrite

Si l'on ne considère que la démarche intellectuelle, peu nombreux sont les enfants qui ont envie d'écrire et qui y trouvent une distraction.

La production d'un texte demande du temps pour inventer. Mettre en mots et du temps pour réécrire. Chose absente en classe au cours des tâches d'écriture. Etant donnée leur durée limitée, de plus. Comme certains apprenants sont plus lents que d'autres, le problème des différences individuelles se manifeste lors de ces activités.

Comment les apprenants perçoivent-ils la production d'écrits scolaire ?

Il semble, qu'en classe, l'apprenant écrit moins pour réussir dans un système qui lui fait craindre la note, l'erreur, le pouvoir de l'enseignant qui évalue, la sanctionne, et le jugement de ses pairs. Conscient de ces lacunes, et de nombreuses capacités dont il doit faire preuve dans sa production, il redoute la tâche, et parfois n'ose même pas s'y lancer si,

en outre, l'écrit ne lui apparaît pas comme une nécessité de communication authentique, ou trouver la motivation pour entreprendre cet effort.

Une autre difficulté qui semble importante est l'acte de réécriture. Tous les adultes qui écrivent savent que c'est un travail indispensable pour obtenir un écrit lisible et compréhensible.

Les apprenants n'ont pas réellement conscience de cette nécessité. Ils trouvent cette révision contraignante et fastidieuse, car de nombreuses difficultés apparaissent :

- D'ordre affectif, les apprenants n'osent pas le faire : ils ont peur de produire un texte pauvre, ils ont peur de la réaction et du jugement de leur enseignant. Peur, aussi, de la page blanche. Souvent face au début d'une production d'écrit, les apprenants ont le sentiment d'être rejetés dans le vide et ne savent pas comment commencer.

- D'ordre imaginatif, à cause du désintérêt car les apprenants n'ont rien à dire sur le sujet imposé, les situations qui leur sont proposées ne tiennent pas compte de leurs désirs et de leurs préoccupations, ils n'adhèrent pas à la tâche d'écriture qu'on leur propose, un désintérêt de la mise en œuvre de la tâche ; pourquoi écrire si ce qu'on écrit n'est lu par personne ? on remarque que, lorsqu'un apprenant produit un texte, il est censé s'adresser à quelqu'un d'autre que son enseignant, or c'est de ce dernier qu'il s'agit en réalité. Il produit un texte pour être évalué. Les consignes données suscitent souvent l'écriture de contenus affectifs dont la réponse est une évaluation.

- D'ordre orthographique, il est important de noter que l'exactitude orthographique ne sera pas forcément recherchée dans un premier temps.

- En effet, si l'objet de ce travail est la dédramatisation de la production d'un écrit, il faut éviter de mobiliser les apprenants sur l'orthographe. Ce point justifie également le fait que les textes produits seront avant tout destinés à être lus à haute voix à leurs camarades.

Selon A.M.CHARTIER : «*La capacité d'invention des enfants est fortement gênée par la charge de travail que représente la réalisation matérielle du texte (tout ce qui est relié à l'encodage graphiques)* ». ³²

En général, les apprenants présentent des difficultés sous différents ordres face à l'acte d'écrire :

- Ils n'éprouvent pas le besoins d'écrire ;
- Ils manquent d'idées.
- Ils ne savent pas ce que l'on attend d'eux.
- Ils ont peur du jugement.
- Ils ont des difficultés en langue.
- Ils ne sont pas suffisamment invités à écrire.
- Ils sont soumis à une surcharge cognitive.

Cette activité est déjà complexe en langue maternelle, c'est d'autant plus en langue étrangère comme l'explique .F. MANGENOT (1996)³³ qui reprend à son compte le classement de Wolff sur les difficultés rencontrées par l'apprenant.

En langue étrangère, le scripteur rencontre les mêmes difficultés que le natif, mais accrues, ces difficultés sont d'ordre :

- Linguistique : la maîtrise de la langue, et notamment celle du lexique, pose problème.
- Cognitif : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle.
- Socioculturel : chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ignore.

³² Anne. Marie. Chartier. Clesse Christiane. Et jean. Hebrard, lire, écrire, produire des textes, cycle 2. Paris : hâtier pédagogie, 1998, p. 194

³³ Mangenot, F cité par Jean Pierre Robert .2011. P, 174.

7. Comment remédier à ces difficultés et aider l'apprenant ?³⁴

La pratique que l'apprenant a à la production écrite naît d'une rencontre de tous les jours avec la langue. Pour y remédier, il doit avoir une relation claire avec l'écrit, pour cela, il faut :

- Construire une représentation juste de l'écrit et de ses fonctions afin de donner du sens à la production écrite : comme nous l'avons déjà cité, l'apprenant doit faire l'expérience de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit et du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit.

L'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, permet de communiquer, de raconter, de garder des traces, favoriser les interactions positives avec l'écrit...

- Si l'apprenant se représente précisément la tâche d'écriture, les éléments de la situation de communication et les enjeux, il ne sentira pas en situation d'échec, car il détiendra les cartes pour parvenir à la production du texte demandé. Pour cela la pratique doit être régulière tout au long de la scolarité.

- Donner des outils afin d'acquérir des stratégies d'écriture : ce dernier point est souligné dans les textes officiels³⁵ parce que l'élaboration et l'utilisation d'outils rendent moins complexe l'explication des critères de fonctionnement de l'acte d'écriture. Cela permet aussi d'éviter le sentiment de blocage. De plus, ces outils vont permettre à l'apprenant de gagner de l'assurance en acquérant une certaine autonomie.

Ainsi, la mise en place d'un projet d'écriture va permettre aux apprenants de modifier leur représentation erronée de l'écrit, d'accorder du sens à l'écrit et d'avoir l'envie d'écrire.

En effet, on écrit avec un but déterminé et dans le cadre d'une interaction sociale. Et pour aider les apprenants d'avantage dans cette tâche, Il faut, comme le rappelle .C.RINGOT³⁶ prévoir :

³⁴ BENABDELKAOUI, Samir mémoire de master : « l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE dans le cadre de la pédagogie par projet : vers une compétence rédactionnelle active et participative cas des élèves de 5^{ème} année primaire » encadré par METATHA, Kamel. Université de Batna. 2008/2209.

³⁵ Ministère de l'éducation national, document d'accompagnement du programme de française 5^{ème} année primaire. Alger ONPS 2006. P, 64,65

³⁶ Colette. Ringo. Enseigner l'écriture, rencontres pédagogiques 1988n°19. P, 86

- Un projet d'enseignement : des objectifs, des capacités à construire ;
- Des tâches pour les apprenants : écrire pour qui ? quoi ? pour quoi faire ?
- Des modalités de lecture et de réécriture les textes produits ;
- Des outils d'écriture produits en classe ;
- Des exercices pour aider les apprenants à dépasser les difficultés rencontrées au cours de leur tâche d'écriture.

Dans le but de ne pas être bloqués, à cause d'un manque d'idées, l'enseignant départage l'ensemble de l'effectif de sa classe en petits groupes : il s'agit d'un travail d'organisation de problèmes d'organisation afin que les apprenants s'entraident et le travail soient mutuelle. La maîtrise de la langue s'acquiert au fur et à mesure que cette expérience se mène.

En effet, ce mode de travail devrait faciliter l'écriture : chacun apporterait sa pièce à l'édifice et s'identifierait dans le produit final. (L'œuvre appartient à la collectivité).

Pour changer les sujets qui reviennent souvent : comme « imaginez la suite », il faut leur proposer de nouvelles procédures que leur apporter une émulation plus forte.

- De ce fait, ils auront le courage d'aller au-delà des obstacles pour atteindre ce but qui est la production de l'écrit. L'image peut être un élément inducteur, les supports visuels seraient en lien avec la production de l'écrit des auteurs parmi lesquels. C Garcia-débanç (1986), le groupe EVA (1991) et le groupe de recherche d'Écouen (1994) proposent de mettre en place des dispositifs pour faciliter la réalisation des produits écrits des apprenants. On distinguera deux types d'aides³⁷ :
 - Des aides pour gérer la complexité interne des composants du processus rédactionnel ; dans ce cas l'enseignant peut fournir aux enfants des outils, comme des textes ressources afin d'améliorer la connaissance des apprenants sur le sujet, le schéma du texte choisi, le lexique à utiliser...
 - Des aides pour gérer la complexité due à la gestion simultanée de toutes les composantes du processus rédactionnel, l'enseignant peut prendre en charge un certain nombre de tâches liées à la production d'écrits comme le choix des types de texte, ses enjeux, son toilettage orthographique etc. Il peut également faire réaliser aux apprenants des grilles d'évaluation qui récapitulent les critères auxquels doit répondre le texte à produire.

³⁷ Groupe de recherche d'ÉCOUEN, et Josette, JOLIBERT. Former des enfants producteurs de textes. Paris : hachette collection. Education, 1994

De la même façon, on pourra activer le procédé de la révision en faisant prendre en conscience aux apprenants à la nécessité de réviser un texte et en leur proposant une lecture collective de leurs productions. Aussi pour le problème de la réécriture, l'enseignant pourra, autant que possible, valoriser ce travail, le rendre plaisant en favorisant l'émergence du sens, la prise de conscience de son utilité, afin que les apprenants ne le perçoivent pas comme un ennuyeux travail de recopiage. Pour ce faire, il est sensé de les aider à résoudre leurs difficultés grâce à l'observation réfléchie de la langue, en s'appuyant sur les productions. Ainsi les apprenants acquièrent, réinvestissent et s'approprient des savoirs, et des savoirs - faire qui deviennent critères de réussite lors des réécritures successives de la production. De plus, une grille de relecture construite avec les apprenants pourrait être utile dans ce cas.

Avec l'introduction de l'idée du projet d'écriture, on essaie désormais de s'appuyer sur le vécu des apprenants pour organiser les apprentissages, il n'y a donc pas des « sujets » mais des situations de communication qui invitent à l'expression active.

Les apprenants semblent y trouver motivation supplémentaire, puisque l'acte d'écrire a véritablement un sens pour eux. Leur écrit est destiné à quelqu'un ou destiné à être lu à l'ensemble de la classe.

Il n'est donc plus seulement considéré comme une évaluation redoutée, mais désormais une activité qui importe l'apprenant lui-même du moment qu'il s'agit de son vécu qui se traduit en textes divers.

Des activités d'écriture nouvelles se mettent alors en place pour parvenir à ce que les apprenants soient amenés à produire des écrits le plus tôt possible. Des chercheurs ont proposé le procédé de la « dictée à l'adulte » dont le fonctionnement consiste à parler de l'écrit.

L'apprenant confie à l'adulte qui sait lire et écrire le texte qu'il ne peut écrire seul. Aussi, pour tenter de rompre avec l'ennui et l'angoisse ressentis par l'apprenant, on essaie de le placer en situation de jeu à travers la mise en place des jeux poétiques et des jeux d'écriture (acrostiches, calligramme...). Ces pratiques permettent de le valoriser en tant que « créateur » et lui donner du plaisir à jouer avec les mots.

La résolution d'après Jean Pierre Robert, passe d'abord par une fréquentation assidue des textes :

C'est en lisant qu'on apprend à écrire. La lecture permet, en effet, au scripteur :

- D'améliorer sa compétence linguistique (en vocabulaire, grammaire, orthographe, etc.)

- De se familiariser avec les différents types d'écrits qu'il aura à produire (par exemple, des écrits fonctionnels, comme C.V, lettre, compte rendu, etc.)
- De s'appropriier les particularités socioculturelles de la langue cible (une lettre de félicitation ou de remerciement revêt différentes formes d'une langue à l'autre).³⁸

8. Lecture/ écriture, un lien étroit

La lecture est considérée comme un élément très important pour l'écriture, car elle permet l'enrichissement des idées et du lexique parce que l'écriture et la lecture sont des champs indissociables et vont toujours de paire, l'apprenant qui n'arrive pas à lire, ne peut pas dans tous les cas écrire, ce sont deux tâches complémentaires.

La lecture et l'écriture ont toutes deux à voir avec la compréhension. Le Lecteur reconstruit le sens du texte, alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte. Un apprenant qui a travaillé fort à écrire un message est bien disposé à chercher du sens dans les textes que d'autres ont écrit. Le fait d'écrire régulièrement ajoute une dimension à la lecture. Les apprenants apprennent à lire comme des auteurs, c'est-à-dire qu'ils s'aperçoivent que ce sont des personnes et non des machines qui écrivent des textes et ils sont plus conscients que la lecture est un moyen de communication entre un auteur et un lecteur. Ils portent attention non seulement au sens du texte, mais également à la façon dont l'auteur écrit les mots qu'il emploie, à la structure du texte.

³⁸ Jean pierre robert op.cit. 174

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressées à l'écriture en premier lieu, tout en expliquant comment entraîner l'élève à l'écrit puis en mettant la lumière sur les compétences scripturales à installer chez l'apprenant. En deuxième lieu, notre intérêt est porté sur la production écrite et ses différents processus tels que : les stratégies rédactionnelles, les difficultés rencontrées lors de la production, les remèdes proposés pour parfaire cet acte de production écrite dans une langue étrangère avec toute sa diversité.

Dès lors, la production écrite est conçue comme un acte de communication et d'interaction.

Troisième chapitre

Interprétation des données

Et

Résultats obtenus

Introduction

Le travail de la production écrite est, dans la plus part des temps, mal vécu par les apprenants.

Généralement, ils font part de leurs difficultés en disant qu'ils n'ont pas d'idées, que c'est long et ennuyeux de réfléchir pour trouver des formulations.

Il nous est arrivé, en classe, de nous retrouver face à deux types de comportement évocateurs :

L'apprenant bloqué, refusant même de tenir son stylo et celui qui remplit sa page d'un flot de mots incohérents, de phrases désorganisées. Pour eux, pourvu qu'ils finissent au plus vite possible et qu'on les laisse faire autre chose.

Il est facile de prétendre qu'ils n'ont presque rien acquis dans les classes antérieures. On estime qu'ils font une utilisation inappropriée de ces acquisitions et qu'ils n'ont pas encore construit une méthodologie pour organiser leurs idées bien qu'ils soient inventifs.

1. Présentation du lieu et du corpus

1.1. Présentation du lieu

Notre enquête est effectuée dans un établissement scolaire : CEM. LABSAYRA FATMA qui se trouve dans notre wilaya de BISKRA.

Nous avons donc vécu cette expérience avec une classe de quatrième année moyenne 4^{ème} 5

1.2. Présentation du corpus

Notre corpus se constitue des apprenants de 4^{ème} année moyenne (4^{ème} AM₅), ces apprenants que nous avons choisis pour notre recherche sont aux nombres de 40 élèves. (22) filles et (18) garçons dont l'âge est entre quinze et seize ans, promotion 2015/2016. Ils sont choisis selon la liste des cinq classes données par le directeur de l'établissement. Cet échantillon représente un profil d'élèves intermédiaire entre deux paliers, le primaire et le secondaire.

2. Le terrain

Le terrain où nous avons effectué notre enquête est celui du CEM de LABSAYRA FATMA qui se situe dans notre wilaya (Biskra). Ce choix est lié au fait que Biskra est notre lieu de résidence. Nous avons choisi les apprenants de quatrième année moyenne (4AM₅) qui s'intéressent énormément au français vu le coefficient accordé à cette matière au ce niveau.

Ce C.E.M contient 20 classes, deux ateliers, une salle d'informatique et deux laboratoires, l'administration où se trouvent les bureaux du directeur, sa secrétaire, des surveillants généraux, la salle des enseignants et un grands cours et un matico stade.

Les enseignants sont aux nombres de 30 enseignants dont 05 prennent en charge l'enseignement de la langue française.

Pour nous, le cycle moyen offre une grande diversité et un domaine de recherche très riche. Parce que ce public de 4^{ème} année moyenne est hétérogène sur tous les plans : leurs idées, leurs cultures...

3. Collecte des données

Collecter les données est un élément primordial pour notre recherche, grâce à cette collecte nous pouvons confirmer nos hypothèses ou les infirmer.

Alors nous avons choisi l'expérimentation où nous avons proposé une activité qui fait partie du manuel scolaire et trois autres activités ouvertes représentant un outil de renforcement qui va nous aidé dans notre recherche.

4. Déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation a été faite au CEM de LEBSAYRA FATMA comme nous l'avons déjà cité ci-dessus. Notre travail sur le terrain à été effectué durant la période du troisième trimestre. Sachant que le volume horaire imparti aux classes de quatrième année moyenne est de cinq (05) heures de français par semaine. Après avoir contacté l'enseignante M.CHELOUTA WARDA et lui demander l'autorisation d'assister avec elle à ses cours et pendant quatre séances d'enseignement. Nous avons choisi la classe de 4 AM₅.

Dans la première séance, avec les apprenants de la classe sélectionnée, nous avons fait un petit rappel sur le texte argumentatif. Nous avons remarqué que les apprenants sont motivés.

Généralement, les filles qui participent beaucoup mieux que les garçons même si souvent leurs réponses sont incorrectes. Donc les filles ne trouvent aucun complexe à participer en classe voire à expliquer leur point de vue à leur enseignante pour se faire comprendre. Nous avons constaté que cela leur permet un bon apprentissage et une bonne interaction.

5. Le choix du texte

Nous avons choisi un texte de type argumentatif pour la raison suivantes :

- L'argumentation fait partie de la vie quotidienne et de la vie scolaire des apprenants, parce qu'elle sous-tend tout les autres types de discours : narratif, explicatif, descriptif, injonctif, exhortatif.
- Le texte argumentatif permet à l'apprenant de s'intégrer directement en donnant son avis personnel.

- L'argumentation permet d'acquérir une compétence de communication dans la mesure où l'apprenant essaye d'influencer son interlocuteur en le convaincant ou en le persuadant de son avis, tout en utilisant le lexique approprié, et en établissant une stratégie de communication afin de parvenir au but de l'argumentation.

6. Les activités proposées aux élèves

6.1. le texte

Selon les termes d'une association pour la protection de l'environnement, la méditerranée est malade. Sa maladie c'est l'homme. Ce diagnostic, peu de scientifiques et encore moins de riverains et touristes peuvent le contester.

D'une part, 90% des eaux usées de tout le bassin méditerranée sont déversées dans la mer sans avoir été traitées.

D'autre part, des quantités substantielles de pesticides utilisées dans l'agriculture, sont emportées par le vent et tombent en haute-mer.

Par ailleurs, usines et complexes industriels déversent dans la méditerranée une stupéfiante variété de métaux lourds et de produits chimiques fort dangereux.

Enfin, il y a la pollution par le pétrole. Les nappes de ma font, les boules de goudron. Qu'on ramasse sous les pieds en marchant sur le sable sont familiers à quiconque s'est baigné dans la méditerranée, sans parler de l'odeur et du goût de pétrole qui imprègnent le thon. Rien d'étonnant à cela si l'on songe qu'un tiers des quatorze ports de la méditerranée où l'on décharge du pétrole sont équipés pour le nettoyage. Des pétroliers et qu'il est encore parfaitement légal de les vidanger dans deux zones désignées à cet effet.

La situation est donc très grave. Elle l'est d'autant plus que la mer méditerranée est une mer presque fermée. Le taux d'évaporation dépasse l'apport des précipitations atmosphériques et celui des principaux fleuves (le Rhône, le Pô, le Nil) qui s'y jettent.

D'après Paul Evans Rese

In éducation 76

6.2. Le questionnaire d'accompagnement

❖ Vous Répondez aux questions suivantes après avoir lu le texte

1. Le thème traité par l'auteur est :
 - ❖ L'environnement
 - ❖ La méditerranée est malade
 - ❖ La pollution
2. L'auteur de ce texte est
3. A qui s'adresse-t-il.....
4. L'auteur-est-t-il favorable ou défavorable vis-vis du thème ? justifier votre réponse à l'aide d'une phrase prise du texte.
5. De quelle maladie souffre la mer méditerranée ?
6. Qui a établi le diagnostic ? relevez une phrase justifiant votre réponse.
7. Complétez l'énoncé ci-dessous par deux de ces verbes afin de lui donner un sens : apprendre, alerter, former, convaincre.

« L'auteur de ce texte veut nous que la méditerranée est malade et nous sur la gravité de la situation »

8. Compléter le tableau suivant :

| | | |
|----------------|------------|---------|
| La Thèse | | |
| Arguments 1 | Connecteur | Contenu |
| | | |
| Arguments 2 | | |
| Arguments 3 | | |
| Arguments 4 | | |

Activité N° 01 :

« Pour la pratique du sport »

Nous ne savions trop recommander aux adolescents la pratique du sport, car elle développe de grandes vertus morales et sociales.

La consigne : êtes-vous d'accord avec cette thèse avancée ?

- Répondez en exprimant votre point de vue tout en utilisant des verbes d'opinions.

Activité N°02 :

Voici les inconvénients et les avantages du sport :

- Il crée le désir de se dépasser.
- L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs.
- Il favorise le développement de l'esprit du corps et de solidarité.
- Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu.
- Certains rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme.
- Le sport professionnel est souvent au service de l'argent.

❖ Classez les arguments suivants dans le tableau, ci-dessous.

| Les avantages du sport | Les inconvénients du sport |
|------------------------|----------------------------|
| - | - |
| - | - |
| - | - |

❖ A partir des arguments qui sont en faveur du sport, classés dans le tableau ci-dessus, rédigez un texte argumentatif dans lequel vous expliquerez les avantages du sport.

Activité N°03 :

Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous expliquerez à vos camarades les méfaits de la consommation de la cigarette sur la santé du fumeur.

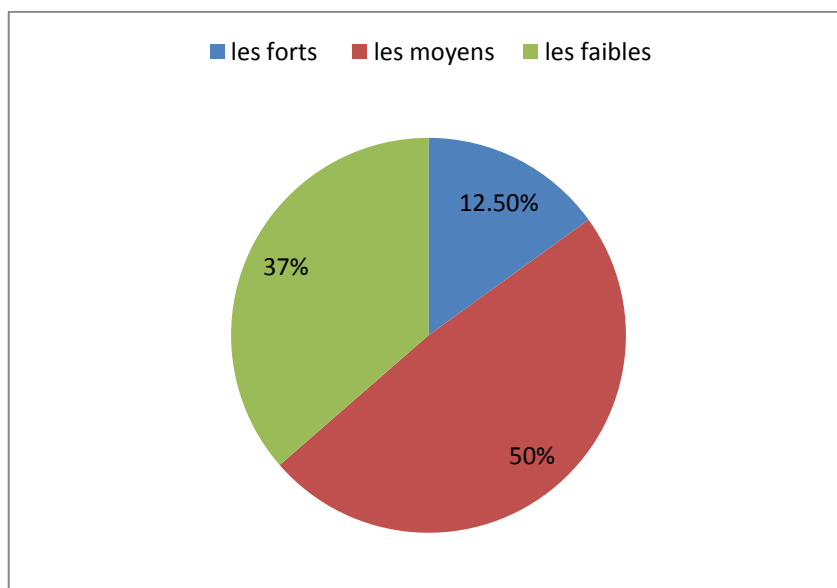
- ❖ Exprimez votre point de vue.
- ❖ Utilisez le présent de l'indicatif pour leur dire que ces méfaits existent toujours.
- ❖ Pour relier les arguments, faites recours aux articulateurs logiques de l'énumération.
- ❖ Puis, illustrez-les à l'aide d'exemple si c'est possible.

6.3. Analyse des questions

- Représentation tabulaire

| Les élèves | Forte (s) | | Moyen (ne) s | | Faibles (les élèves en difficultés) | |
|------------|-----------|--------|--------------|-----|-------------------------------------|-------|
| | 5 | 12.50% | 20 | 50% | 15 | 37.5% |

- Représentation graphique



L'analyse

D'après ce diagnostic, nous avons pu classer le niveau de chaque apprenant selon ordre suivant :

Nous avons une classe de 40 apprenants, nous remarquons qu'il ya des apprenants forts sont (05 filles), des moyens sont (20) apprenants (13 fille, 07 garçons), et des faibles 15 apprenants (03 filles, 12 garçons).

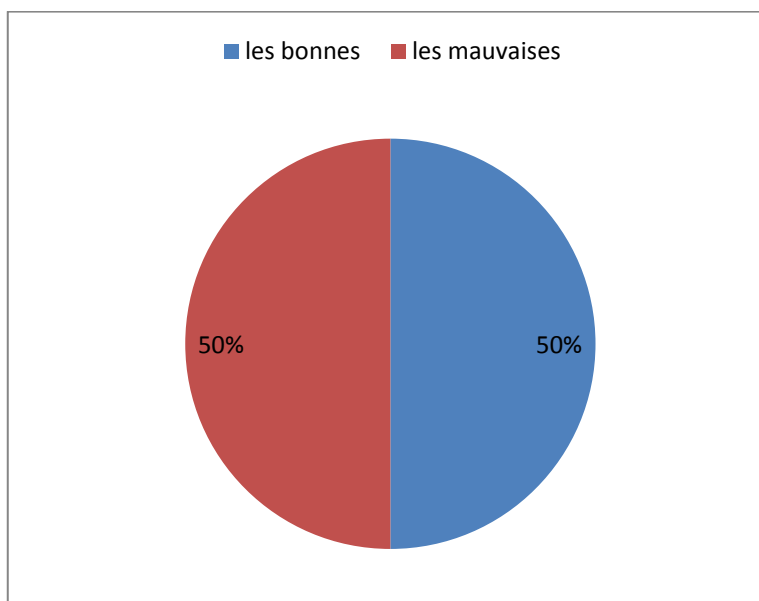
En nous basant sur les réponses des apprenants et la grille d'évaluation, nous avons pu départager le groupe-classe en trois catégories comme il est indiqué ci-dessus.

La première question : le thème traité par l'auteur

- Représentation tabulaire

| La première question | | | | | | |
|----------------------|-----------|------|--------------|-----|-------------------------------------|-----|
| Les élèves | Forte (s) | | Moyen (ne) s | | Faibles (les élèves en difficultés) | |
| | 05 | 100% | 06 | 30% | 9 | 60% |

- Représentation graphique



L'analyse

Nous observons que tous les apprenants forts (05) ont pu répondre à ces questions d'une manière excellente. Six (06) apprenants dont le niveau est moyen ont répondu mais d'une manière hésitante, et enfin neuf (09) apprenants parmi les faibles ont aussi trouvé la bonne réponse. Ceci montre que vingt (20) apprenants parmi les quarante (40) ont répondu correctement à la question, ce qui nous donne un pourcentage de 50%.

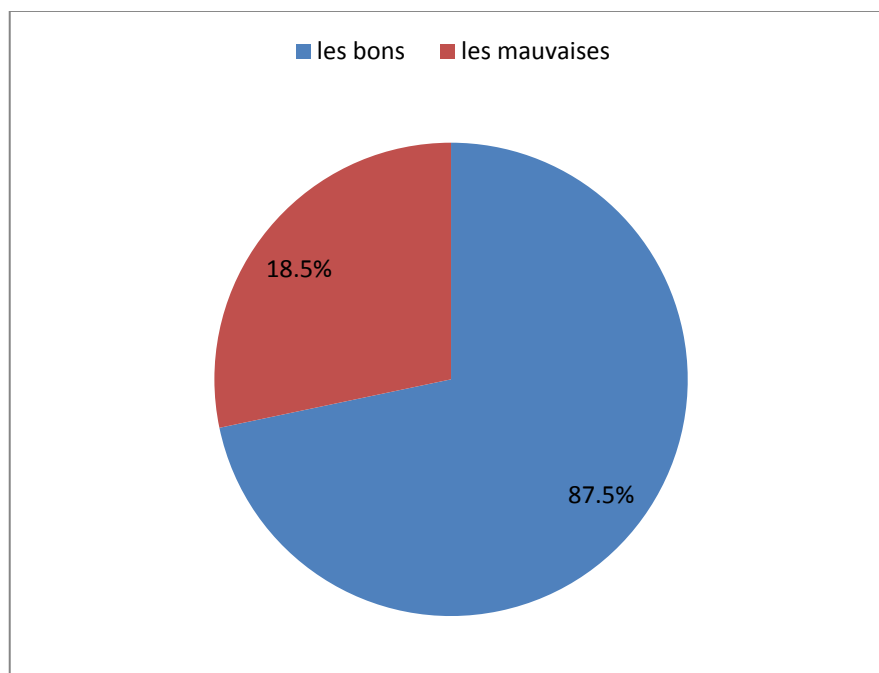
Les six (06) apprenants appartenant à la catégorie des faibles n'ont pas du tout lu le texte sous-prétexte qu'ils ne comprennent rien.

La deuxième question

- Représentation tabulaire

| La deuxième question | | | | | | |
|----------------------|-----------|----|--------------|----|---------|----|
| Les élèves | Forte (s) | | Moyen (ne) s | | Faibles | |
| | | 05 | 100% | 20 | 100% | 10 |

- Représentation graphique



L'analyse

Tous les apprenants forts ont pu répondre correctement à la question, et nous avons remarqué aussi que la totalité des apprenants moyens (20) ont, eux aussi, trouvé la bonne réponse, et dix (10) parmi les quinze faibles (15) ont pu répondre à la question posée. C'est-à-dire un total de 87.5% de bonne réponse.

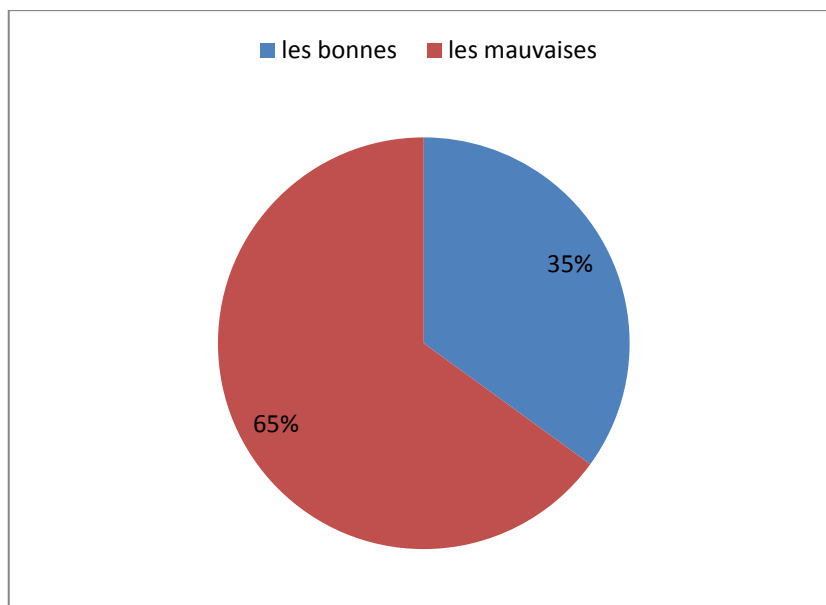
Ce taux s'explique comme suit : l'enseignante a entraîné ses apprenants à repérer l'auteur tout en leur montrant qu'il se place en bas du texte en commençant par le nom de l'auteur suivi de l'intitulé de l'ouvrage.

La troisième question

- Représentation tabulaire

| La troisième question | | | | | | |
|-----------------------|-----------|------|-------------|-----|-------------------------------------|-----|
| Les élèves | Forte (s) | | Moyen(ne) s | | Faibles (les élèves en difficultés) | |
| | 05 | 100% | 07 | 35% | 02 | 13% |

- Représentation graphique



L'analyse :

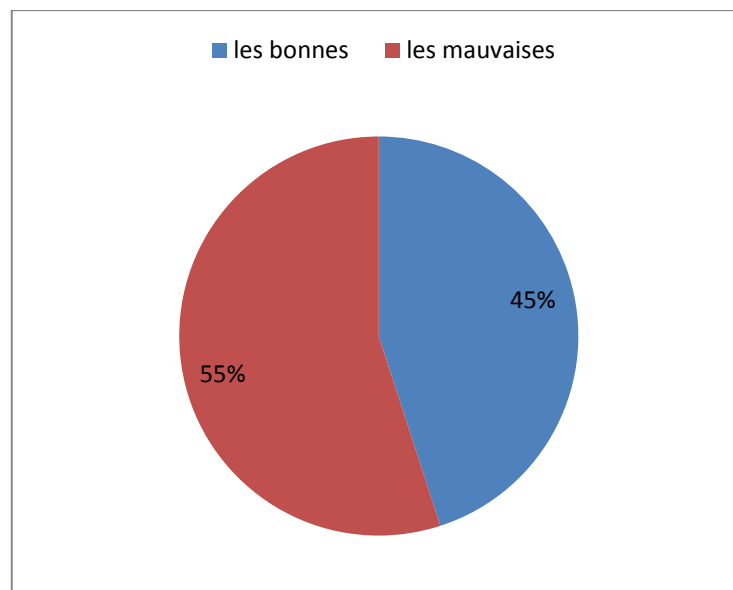
Nous constatons, qu'au niveau de cette troisième question, plus que la moitié des apprenants sont incapables de trouver à qui est destiné le texte. Pour expliquer ce fait, nous disons que cela demande des compétences langagières, des stratégies intelligentes, et un certains niveau linguistique pour repérer le pronom personnel renvoyant aux destinataires du texte. La majorité des apprenants sont impatientes et refusent de lire d'une manière concentrée.

La quatrième question

- Représentation tabulaire

| La quatrième question | | | | | | |
|-----------------------|-------|------|--------|-----|---------------------------------|-----|
| Les élèves | Forts | | Moyens | | Faibles (élèves en difficultés) | |
| | 05 | 100% | 03 | 15% | 10 | 55% |

- représentation graphique



L'analyse :

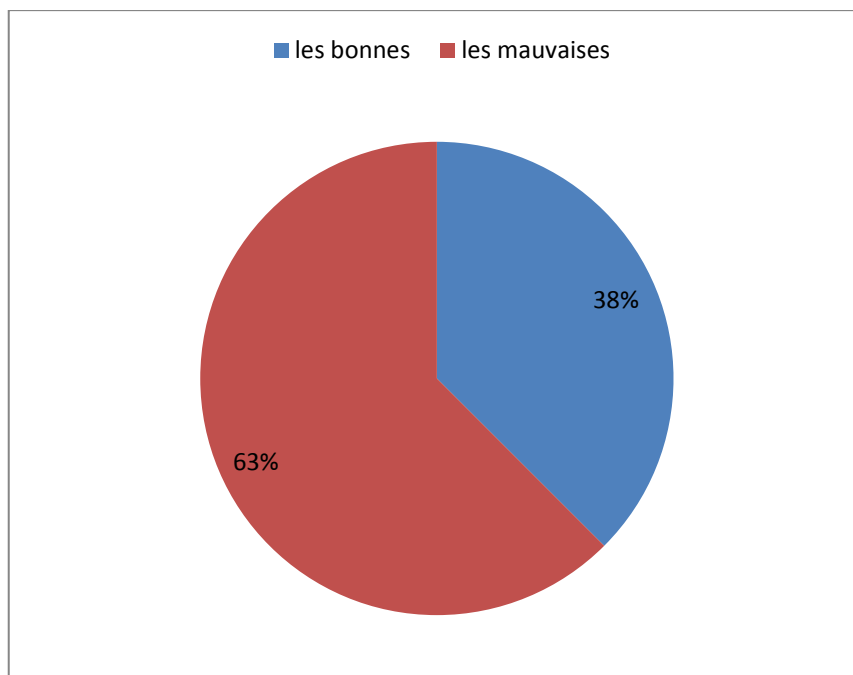
Nous observons que les apprenants sont impuissants de déceler le passage où l'auteur annonce sa position vis-à-vis du thème traité. Cela nous laisse dire que la moitié des apprenants n'arrivent pas à faire la distinction entre un argument et une thèse ni à identifier les verbes d'opinion annonçant le point de vue de l'auteur.

La cinquième question :

- Représentation tabulaire

| La cinquième question | | | | | | |
|-----------------------|-----------|------|------------|-----|---------------------------------|-----|
| Les élèves | Forte (s) | | Moyen(ne)s | | Faibles (élèves en difficultés) | |
| | 05 | 100% | 10 | 66% | 00 | 00% |

- Représentation graphique



L'analyse

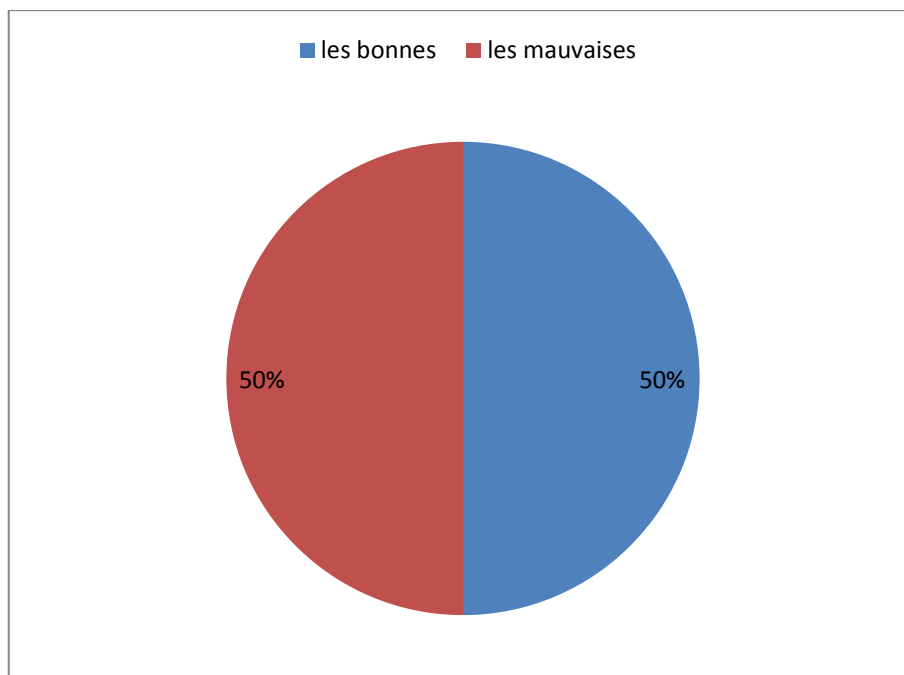
Nous remarquons qu'il y a des apprenants qui ont pu répondre à la question : tout ceux qui ont lu attentivement le texte on comprit le sens connoté du mot maladie et donc soulevé le fléau qui frappé la méditerranée. Alors que le reste des apprenants soit ils n'accordent pas suffisamment d'importance à la lecture donc ignore la réponse soit ils attendent la réponse de la correction collective pour prendre note.

La sixième question

- Représentation tabulaire

| La sixième question | | | | | | |
|----------------------------|------------------|-----------|---------------------|-----------|---------------------------------------|-----------|
| Les élèves | Forte (s) | | Moyen (ne) s | | Faible (élèves en difficultés) | |
| | | 05 | 100% | 13 | 65% | 02 |

- Représentation graphique



L'analyse

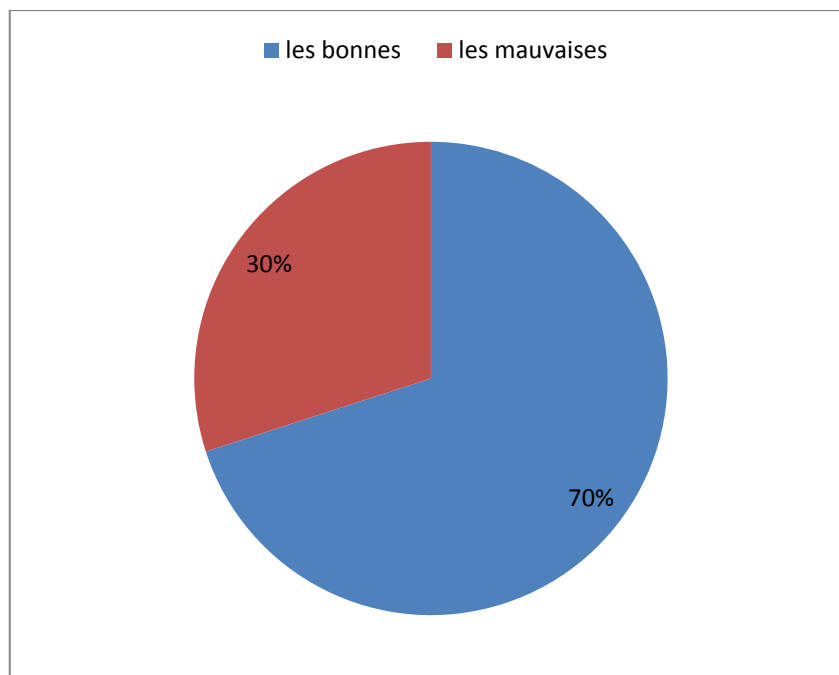
Au fur et à mesure qu'on avance dans les réponses des questions qui accompagnent le texte et les relectures du texte pour chercher une information ou justifier une réponse le texte commence à devenir claire aux yeux des apprenants ce qui les a motivés mieux qu'au départ : ils commencent à montrer de l'intérêt et à s'identifier à leurs camarades qui participent.

La septième question

- Représentation tabulaire

| La septième question | | | | | | |
|----------------------|-------|------|--------|-----|--------------------------------|-----|
| Les élèves | Forts | | Moyens | | Faible (élèves en difficultés) | |
| | 05 | 100% | 15 | 75% | 08 | 53% |

- Représentation graphique



L'analyse

De moment que la septième question est laissée presque à la fin du texte, les apprenants ont pu la surmonter : Ils ont maintenant une position clairvoyante du texte proposée.

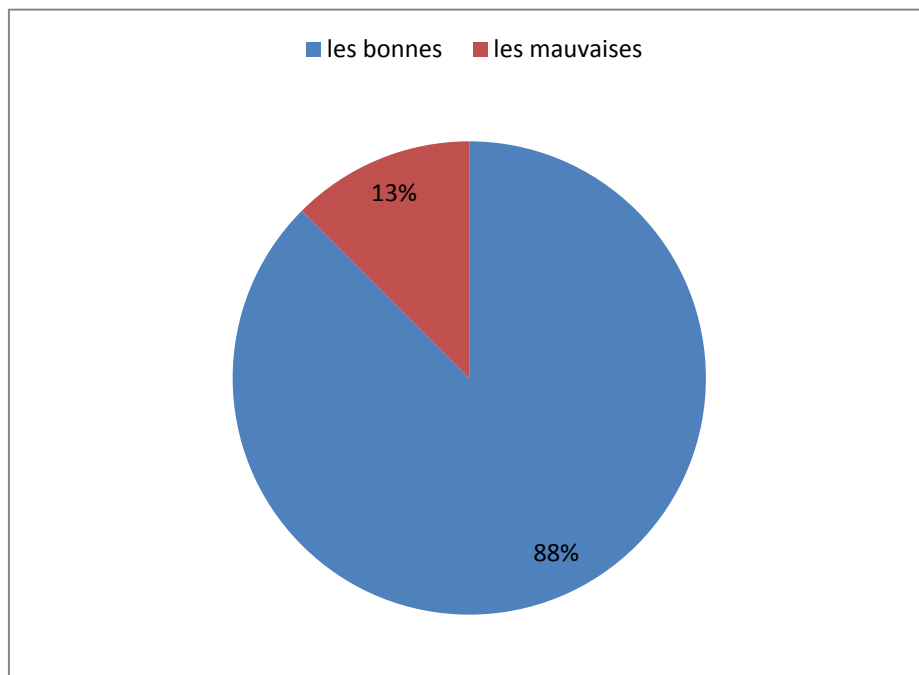
L'enseignant lors de la conception du questionnaire d'accompagnement doit prendre en considération la progression des idées du texte ainsi qu'élucider certaines informations dans le texte en posant soigneusement la question.

La huitième question

- Représentation tabulaire

| La huitième question | | | | | | |
|----------------------|-------|------|--------|------|--------------------------------|-----|
| Les élèves | Forts | | Moyens | | Faibles (élève en difficultés) | |
| | 05 | 100% | 19 | 95 % | 11 | 73% |

- **Représentation graphique**



L'analyse

Nous remarquons que le taux des réponses est très satisfaisant. La trame du texte apparaît claire, les apprenants se trouvent plus à l'aise qu'auparavant, ils savent désormais la localisation surtout des arguments et leurs introducteurs. Quand l'apprenant est mieux orienté il fait confiance en lui, fournit des efforts non seulement pour comprendre le texte mais beaucoup plus pour satisfaire son enseignant : il veut accrocher l'attention de son enseignante.

Activité N° 01:

Les apprenants sont invités à faire cet exercice.

Analyse et bilan de l'activité :

Nous remarquons que les apprenants n'ont pas trouvé de difficultés lors de la réalisation de l'expression de leur point de vue.

Activité N° 02 :

Les apprenants sont invités à faire cet exercice.

Analyse et bilan de l'activité :

Nous remarquons que la majorité des apprenants ont trouvé quelques difficultés concernant cette activité. Surtout le fait de classer les avantages et les inconvénients du sport dans le tableau.

Le problème rencontré, selon eux, se pose au niveau lexical : c'est parce qu'ils n'ont pas compris certains mots qu'ils se sont trompés dans le classement.

Etre accompagné d'un dictionnaire s'avère indispensable lors des séances du français pour que l'apprenant cherche lui-même l'information qui lui échappe et l'enseignant n'est pas sensé à tout expliquer.

Après avoir séparé les arguments en faveur du sport des arguments contre la pratique du sport, nous avons demandé aux apprenants de réaliser un court texte argumentatif dans lequel ils expriment leurs avis favorable sur le sport en le défendant à l'aide des arguments classés dans la colonne convenable. Vingt-sept (27) parmi les copies ramassées répondent conformément à la structure d'un texte argumentatif qui leur est enseignée : ces apprenants ont bien investi leurs acquis.

Les treize copies restantes montrent des insuffisances voire des carences sur tous les plans : ces apprenants ont des lacunes affreuses accumulées lors des années passées et ils n'arrivent pas à les combles.

Activité No 03 :

Les apprenants doivent produire un texte argumentatif

Analyse et bilan de l'activité :

Comme dernière activité, nous avons proposé à nos apprenants de rédiger un texte argumentatif sans qu'on leur passe les arguments. Ils doivent tout simplement suivre la consigne proposée et se contraindre à l'appliquer.

Nous avons d'abord souligné tous les mots clés qui ouvrent la piste devant l'apprenant afin de l'entreprendre aisément.

Trois jours sont accordés à l'apprenant pour qu'il fasse l'activité, tous les documents sont autorisés ainsi que l'aide de son entourage. Mais sa trace personnelle doit apparaître dans son travail. Les apprenants ont remis le travail dans le délai.

Après avoir corrigé les copies nous avons constaté qu'en gros au mode nos objectifs sont atteints : les bons et les moyens ont ramené un travail acceptable c'est-à-dire correct reflétant leur niveau. Mais les éléments faibles ont remis un travail qui ne leur appartient pas, ils veulent décrocher de bonnes notes.

A notre avis, l'enseignant ne doit pas blâmer ou intimider ces apprenants mais saisir l'occasion pour qu'il en tire profit : transformer une situation pareille à une situation d'apprentissage.

7. Résultats obtenus

A travers cette expérimentation, nous pouvons donc dire que la classe est une société hétérogène qui contient des apprenants excellents, moyens voire faibles.

D'après l'analyse des statistiques auprès de l'échantillon au CEM LEBSAYRA FATMA, nous sommes arrivés à confirmer nos hypothèses du départ. Selon l'analyse des données auxquelles nous sommes abouties dans notre expérimentation, nous avons constaté qu'il y a :

- Des apprenants qui n'ont pas besoin d'être assistés pour répondre aux questions, ils sont motivés d'eux-mêmes. Ces apprenants sont issus des familles aisées qui payent pour leurs enfants des cours de soutien et suivent le cours des apprentissages de leur progéniture. Donc ces apprenants éprouvent du plaisir à faire la tâche qui leur est confiée quelque soit sa nature afin de satisfaire non seulement leurs enseignants mais leurs parents aussi.
- D'autres apprenants, au contraire, n'ont pas pu répondre correctement aux questions. Ces apprenants répliquent qu'ils sont, dans leurs apprentissages, livrés à eux-mêmes. Leurs résultats scolaires n'intéressent pas leurs parents et rare les occasions, selon eux, où leurs parents discutent avec eux de ce qui se passe dans le milieu scolaire. En outre l'enseignant, toujours selon cette deuxième catégorie d'apprenants, n'est là que pour les blâmer, ce qui fait naître en eux la hantise de l'apprentissage de FLE : ces apprenants se replient sur eux-mêmes refusant toute

forme de participation pour ne pas être objet de moqueries pour leurs pairs ni objet d'insulte et d'humiliation pour leur enseignant.

Notre expérimentation menée nous a prouvé que l'ensemble des apprenants aime la matière et ne veut en aucun cas la délaissée. Néanmoins, ils veulent intéresser par leurs résultats à l'école soit l'enseignant soit la famille. Ces enfants doivent être assistés et dans le milieu scolaire et dans le milieu familial afin de cultiver, en eux, la graine de l'amour qu'ils éprouvent à la matière du français.

Conclusion

Dans cette partie consacrée à la pratique, nous avons entrepris l'analyse de l'expérimentation que nous avons menée, auprès des apprenants de 4^{ème} AM afin de déceler le déficit et les insuffisances dans leurs productions écrites à la suite de la concrétisation de leur tâche.

Nous avons mis en reliefs toutes les difficultés rencontrés par les apprenants lors de la rédaction et comment remédier à ces difficultés.

Conclusion générale

Conclusion générale

A travers cette modeste étude, nous avons constaté que la production écrite en FLE constitue une habilité qui implique des compétences qui vont au-delà de la connaissance d'un nouveau code graphique pour aller à la rencontre de la maîtrise d'un ensemble de règles grammaticale, syntaxique, linguistique, de cohérence textuelle, de cohésion...

Produire, donc, un texte en FLE ne peut être réduit à une simple expression d'idées, de sentiment ou d'opinions à l'aide de mots et de phrases graphiquement transcrits et grammaticalement corrects.

La production d'un texte est bien entendu une activité complexe qui requiert de la part du scripteur en outre de la maîtrise des règles du système linguistique proprement dit une maîtrise des règles qui régissent la cohérence/cohésion du texte et enfin une maîtrise des connaissances procédurales qui concernent les processus et les stratégies rédactionnels.

Et pour développer et améliorer chez l'apprenant la compétence de production écrite, nous avons proposé dans notre recherche de programmer entre les séquences des moments de lecture pour enrichir le vocabulaire de l'apprenant, le doter de nouvelles connaissances sur des thèmes ayant une relation étroite avec le thème de la séquence qui suit. Etant armé du vocabulaire adéquat et nécessaire, initié et imprégné de la trame du texte à lire ou à produire, l'apprenant va se sentir en sécurité et se livrera forcément à la réalisation de toute tâche qu'on lui confie et sans se rendre compte, il sortira de son égocentrisme et deviendra progressivement autonome. La lecture est et demeurera le moyen sans concurrent pour parfaire l'apprentissage d'une langue sur tous les plans.

Nos hypothèses formulées au départ de notre travail se trouvent confirmées. C'est pourquoi, nous proposerons en fin de ce présent travail de varier les supports de lecture en sélectionnant des thèmes au service des séquences à étudier plus tard.

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

❖ Ouvrages

- Adam et Bruce, cité par Jocelyne Giasson : La compréhension en lecture. Ed. Gaétan Morin-Québec 2000.
- Chartier Anne Marie, Hébrard Jean « discours sur la lecture » (1880-2000).ED fayard, France 2000. P 648
- Chartier, Anne, Marie Clesse Christiane. Et Hébrard Jean : lire, écrire, produire des textes, cycle 2. Paris : hâtier pédagogie, 1998.
- Chauveau et Rogovas Chauveau, « aider les enfants en difficultés à l'école : l'apprentissage du lire- écrire. Luc Villepontoux de Boeck supérieur, 1997. P 76-77.
- Catherine- Marie et ST-Pierre, Véronique Dalpé, Pascal Lefebvre, Géline. Giroux. Difficultés d'écriture. « prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes 2010.
- Colette. Ringo. Enseigner l'écriture, rencontres pédagogiques 1988n°19.
- Coste, Daniel cité par Hébrard Jean « du parler au lire » un diagramme pour la lecture. Ed.2000. P, 111
- Francine. Cicurel « lectures interactives en langue étrangères ». Hachette collection. F. Paris 1991.
- Golder, Caroline et Daniel Gaonac'h, lire et comprendre, psychologie de la lecture, paris, profession enseignants. 2009. P 110.
- Groupe de recherche d'ECOUEN, et Josette, JOLIBERT. Former des enfants producteurs de textes. Paris : hachette collection. Education, 1994
- Hébrard, Jean « le discours sur la lecture ». Ed fayard. France.1880, 1980. P 104.
- Mangenot, F cité par Jean Pierre Robert .2011. P, 174.
- Maurice. Joseph Gabriel. La dissertation pédagogique par exemple. Paris. Ed, 1973.
- Ministère de l'éducation national, document d'accompagnement du programme de française 5^{ème} année primaire. Alger ONPS 2006.
- Poslaniec. Christiane « donner le goût de lire ». Ed. du sorbier. Paris, 2001.
- Vinger. G, lire du texte au sens : élément pour enseignement de la lecture. Paris. Ed, 1979.

- Yves Reuter « enseigner et apprendre à écrire » construire en didactique de l'écriture. Paris. Es. F 1996.

❖ Dictionnaire

- Cuq, Jean Pierre et Gruca, Isabella cours de didactique du français langue étrangères et seconde. Presse. Universitaires de Grenoble, 2003.
- Dictionnaire hachette 2005
- Jean Pierre. Robert, l'essentiel français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE nouvelle édition revue et argumentée 2011.
- Le petit robert. Dictionnaire 2011.

❖ Les textes officiels

- Ministère de l'éducation national, document d'accompagnement du programme de française 5^{ème} année primaire. Alger ONPS 2006. P, 64,65

❖ Sitographie

- <https://books.google.dz/books?isbn:2804143767>. Consulté le : 25/février /2016
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/écriture> consulté le : 30/février/2016
- www.ufapec.be/nos-analyse/2310remediation. consulté le : 2avril.2016.

❖ Thèses et mémoire

- BENABDELKAOUI, Samir mémoire de master : « l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE dans le cadre de la pédagogie par projet : vers une compétence rédactionnelle active et participative cas des élèves de 5^{ème} année primaire » encadré par METATHA, Kamel. Université de Batna. 2008/2209.
- BEN AFOU SABRINA mémoire de master : « difficultés rencontrés par les étudiants du français au niveau de la production écrite. Cas de 1^{ère} année licence » encadré par BEN DAOUD Mohamed Lamine. Université de Msila 2014/2015.

Annexe

5/5/2016

Amel
Karoui
YAM_S

Xaméditerranée est malade

Des questions destinées aux élèves -

1. Vous Répondez aux questions suivantes

* Le thème traité par l'auteur est -
La méditerranée est malade.

* L'auteur de ce texte est Paul Éluan
Rene.

* Il s'adresse par - les destinataires
sont - le lecteurs.

* L'auteur - ci - t - il contre parce que
- des eaux usées de tout le bassin méditerranéen
sont - déversées dans la mer - sans être traitées
- des quantités substantielles de pesticides
utilisées dans l'agriculture.
- usines et complexes industriels déversent
dans la méditerranée une stupéfiante variété
de métaux lourds et de produit chimiques
fort - dangereux.

- * La mer méditerranée souffre de pollution

* le diagnostic a été établi -
Ce sont - des scientifiques ; les riverains ;
les touristes La phrase est
* Ce diagnostic, peu de scientifiques et
encore moins de riverains et touristes
peuvent le contester ?

* Les arguments dans le texte est -
quatre arguments (4)

* Les articulatoires qui conduisent
les arguments : - D'une part
- D'autre part - par ailleurs
- Enfin.

* Les exemples de pollution de pétrole
Dans ce texte est sont =
- Les rades de mazout -

- Les boules de goudron
- l'odeur et le goût de pétrole qui se imprègnent le thon.

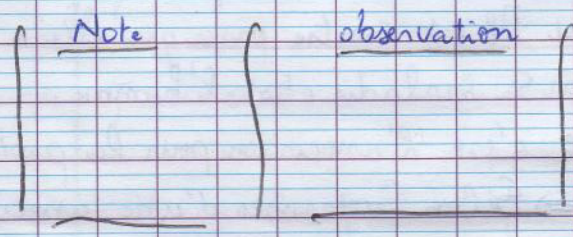
* La phrase qui donne la même idée est la situation est donc très grave.

* L'auteur de ce texte veut nous informer que la méditerranée est malade et nous alerte sur la gravité de la situation.

| | | |
|-------------|--------------|--|
| La thèse | | L'homme est responsable de la pollution de la méditerranée |
| Arguments 1 | D'une part | la pollution par les eaux usées déversées dans la mer sans traitement. |
| Arguments 2 | D'autre part | la pollution par les pesticides utilisés dans l'agriculture |
| Arguments 3 | Par ailleurs | la pollution par les métaux lourds et produits chimiques rejetés par les usines et les complexes industriels |
| Arguments 4 | Enfin | la pollution par le pétrole |

BENNOUI
Louiza
4AM

09/07/2016



Les Réponses:

1. Le thème traité par l'auteur est: La méditerranée est malade.
2. L'auteur de ce texte est:
Paul Evans Rose
3. Aux lecteurs
4. Il est contre parce qu'elle a des graves conséquences.
5. Sa maladie c'est l'homme.
6. c'est l'association pour la protection de l'environnement
⇒ Selon les termes d'une association « « «
7. Il y a 4 arguments.
8. Les connecteurs sont: D'une part - D'autre part
Par ailleurs - Enfin.
9. Les exemples sont: Les nappes de mar font
Les boules de goudron.
L'odeur et du goût de pétrole.
10. La situation est donc très grave.
11. Nous Apprenche.
Nous convainche.

| | | |
|-------------|---|------------------------------------|
| La thèse | Selon les termes d'une association pour la protection de l'environnement, la méditerranée est malade. Sa maladie c'est l'homme. | |
| Arguments 1 | D'une part | [90% des ... traités] |
| Arguments 2 | D'autre part | [des quantités ... en haute-mer] |
| Arguments 3 | Par ailleurs | [usines et ... fort dangereux] |
| Arguments 4 | Enfin | Il y a la pollution par le pétrole |

Dimanche 08 mai 2016

Amour

Aya
4^{eme}
5

Les réponses :

1. Le thème traité par l'auteur est :
La méditerranée est malade.
2. L'auteur de ce texte est,
Paul Evans Rose!
3. Il s'adresse-t-il à :
l'homme (vous), à toutes les personnes.
4. L'auteur a-t-il contre
d'ance que :
5. Dans le texte il y a 4 arguments.
6. Les articulatoires sont :
D'une part, D'autre part, Par ailleurs, En fin
7. Les exemples de la pollution de pétrole sont
~~les nappes de mar font~~ les nappes de mar font - les boules
de goudron.
8. La phrase est : la situation est donc grave
----- bémée
9. L'auteur de ce texte veut nous alerter et
convaincre que la méditerranée est malade et
nous formes, apprendre sur -----

10 de tableaux

| | | |
|----------|---|---|
| La Thèse | Selon les termes ----- ----- le conteste | |
| Argu 1 | D'une part | 90% des eaux ----- ----- traitées |
| Argu 2 | D'autre part | des quantités ----- en haute mes |
| Argu 3 | Pas ailleurs | usines ----- ----- dangereuse |
| Argu 4 | En fin | il y a la pollution ----- ----- cet efforts. |

Berhaïel
Sirine
LHM5

Activité N°1 :

pour la pratique du sport
Nous ne sommes trop, car elle développe
de grande vertus morales et sociales
des questions.

D'après la Thèse - ci dessus, donnez
les verbes d'opinion.

Donnez votre avis de vous
je pense que la pratique de sport est
très important pour notre cerveau
est notre corps

Activité N°2 :

voici les inconvénients et les avantages
du sports.

- Il crée le désir de se dépasser
- l'esprit de compétition entraîne
souvent des comportements agressifs
- Il favorise le développement de
l'esprit de corps et de solidarité
- Il contribue à l'épanouissement
physique de l'individu.

- certains rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme.

- le sport professionnel est souvent au service de l'argent.

Classez les arguments suivants dans le tableau ci-dessous

des arguments "pour" des arguments "contre"

Il crée le désir de se dépasser d'esprit de compétition entraîne souvent

Il favorise le développement des comportements de l'esprit de compétition agressive

Solidarité

- certaines rencontres

le sport professionnel est souvent au service de l'argent

sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme

vous rédigez un texte argumentatif. Vous expliquez les avantages du sport. D'abord le sport nous apprend à se dépasser et va loin qu'on ne le prévoyait

Ensuite, on s'exerce ainsi à prendre des initiatives et agir

Enfin, le sport apprend à vivre avec les autres et ils nous apprennent à tenir compte des autres et à agir ensemble

Activité N°3.

Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous expliquez à vos camarades les méfaits de la consommation de la cigarette sur la santé du fumeur

Exprimez votre point de vue, utilisez le présent de l'indicatif pour relier les arguments, puis illustrez-les à l'aide de ses exemples. La consommation de la cigarette a beaucoup des méfaits sur la santé du fumeur

D'abord - elle transforme la vie à un cauchemar et il souffre de nombreuses maladies des poumons chez les fumeurs, le goudron de la

cigarette encrasse le poumon et
les artères, et cela provoque souvent
des maux de gorge, des