

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
ET DE LE RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE D'ORAN
FACULTE DES LETTRES, LANGUES ET ARTS
DEPARTEMENT DES LANGUES LATINES SECTION DE FRANÇAIS

OPTION: DIDACTIQUE

INTITULE:

***DE LA LECTURE A LA PRODUCTION D'ECRITS :
OBSTACLES RENCONTRES CHEZ LES
APPRENANTS
DE PREMIERE ANNEE SECONDAIRE***

**Mémoire de Magistère de français
Présenté et soutenu publiquement par :**

Mme LAHRECHE MEGUENNI AMEL

Sous la direction de : M. GHELLAL ABDELKADER

Membres du jury :

**Présidente : Mme Sari Fawzia
Rapporteur : M. Ghellal Abdelkader
Examinatrice 1 : Mme Bendjlid Fawzia
Examinatrice 2 : Mme Boutaleb Djamila**

**Professeur
M.C. Université d'Oran
M.C. Université d'Oran
M.C. Université d'Oran**

-2011-

DEDICACE

Je dédie ce mémoire à mes parents, à mes beaux parents,

A Mon mari Salim et à mes enfants Mehdi et Lilia

*Tout en souhaitant que ce travail soit un remerciement pour
leurs encouragements. Ainsi qu'à toute*

La famille

REMERCIEMENTS

Je ne saurai assez remercier M. Ghellel Abdelkader qui n'a jamais hésité à me consacrer tout le temps nécessaire pour l'élaboration de ce travail.

A Mme. Sari Fauzia et les membres du jury.

AVANT –PROPOS

Le présent travail constitue le témoignage d'une expérience pratique de l'enseignement /apprentissage du français, de ses méthodes et de ses approches.

La confrontation entre nos acquis théoriques dans ce domaine et les difficultés rencontrées sur le terrain nous a ramené à réfléchir sur les méthodes et les approches d'une part, et sur les spécificités de l'enseignement du français langue étrangère d'une autre part.

Notre travail s'articulera également sur les voies et les moyens d'approcher la pédagogie de la lecture /écriture en langue française au secondaire.

Après l'observation des apprenants en classe, l'analyse des difficultés nous a incité à faire des recherches pour mieux comprendre l'origine du problème.

Nous avons pu élaborer des séquences pédagogiques visant à permettre aux apprenants de dépasser, de remédier aux écueils que nous avons identifiés.

Enseigner le français, c'est apprendre à l'apprenant à lire et à écrire un texte, c'est lui apprendre à se servir correctement de cet outil de communication qui est la langue.

Apprendre à lire, c'est entrer dans le monde de l'écrit, c'est aussi apprendre à écrire. Par ailleurs faire entrer les apprenants dans le monde de l'écrit, c'est les initiés à la fois aux pratiques de lecture et d'écriture, mais aussi de les conduire à acquérir des méthodes leur permettant de structurer leur lecture.

Nous abordons un domaine fondamental de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture / écriture en tenant en compte des résultats des recherches les plus récentes.

INTRODUCTION

Beaucoup de gens croyaient, qu'avec l'avènement de la télévision, le développement du téléphone, le high-tech, et la prolifération des satellites de communication qui encombrant l'espace proche de la terre et d'autres moyens de communication audio-visuels utilisant des technologies de pointe, ils croyaient donc à une mort inéluctable de l'écrit et du livre.

Pourtant, celui-ci est toujours là, et toute cette technologie de pointe dans le domaine de la communication ne peut se passer de l'écrit que ce soit à travers l'internet qui propose des millions de pages écrites à ses internautes ou les autres machines sophistiquées, fax, télécopieurs...etc.

L'homme ne peut donc pas se passer de l'écrit et le savoir lire restera toujours la condition fondamentale d'accès à la culture et à l'épanouissement de la personnalité ; la lecture des grandes œuvres aura toujours une influence dans le développement de la personnalité.

La situation dans laquelle se trouve aujourd'hui l'enseignement de la langue française en Algérie et en particulier celui de la lecture et l'écriture est devenu très difficile à gérer.

Chez les enseignants, la disponibilité et la volonté de bien faire de chacun ont disparu progressivement, pour laisser s'installer l'ennui et le découragement qui s'accroissent encore plus lors du traitement des textes par les élèves.

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

Dans l'énoncé des objectifs terminaux concernant l'enseignement du FLE (Français langue étrangère) en Algérie, la lecture occupe une place importante (progression annuelle proposée par l'IPN, ancien et nouveau programme).

L'apprentissage de la lecture/écriture de FLE connaît actuellement beaucoup de difficultés, les enseignants du secondaire, malgré leurs efforts trouvent toujours que la majorité des élèves ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent, et même, n'arrivent pas à déchiffrer.

Autrement dit, la pédagogie de la lecture/écriture a longtemps considérée l'identification et la compréhension comme distinctes, successives d'une part, un mécanisme à montrer ; d'autre part, une relation à établir entre une forme identifiée et une signification.

Alors aujourd'hui, nous savons que du point de vue du processus et de la pédagogie de la lecture, il paraît inefficace de maintenir cette distinction.

Un certain nombre de moyens est mis à la disposition de l'enseignement, des réaménagements apportés aux programmes de français accordent une plus grande autonomie à l'enseignant qu'à l'élève.

Cependant, les résultats enregistrés demeurent au delà des attentes, malgré les efforts des enseignants du cycle secondaire qui constatent que la majorité des élèves sont de mauvais lecteurs et qui n'arrivent pas à comprendre ce qu'ils lisent.

Nous allons donc essayer de trouver les causes de cet échec et les solutions pour y remédier.

Des questions se sont posées pour motiver cette recherche ;

_ Pourquoi nos élèves de la 1^{ère} A.S ne comprennent pas ce qu'ils lisent et écrivent mal ?

_ Quels sont les obstacles ?

_ Quelles sont les solutions adéquates à ce véritable problème ?

_ Que faut-il donc faire ? Adopter de nouvelles stratégies appropriées ou d'autres méthodes didactiques pour pallier ce déficit ?

Pour répondre à toutes ces questions concernant cet échec chez nos élèves de la 1^{ère} A.S. et les difficultés qui les empêchent à comprendre un texte et écrire correctement, nous allons d'abord cerner les problèmes pour mieux comprendre la source de ce déficit et proposer au second lieu des propositions didactiques.

Dans cette perspective, notre réflexion se compose de trois chapitres qui s'imbriquent l'un dans l'autre tout au long de l'analyse et de la démonstration.

Le premier chapitre s'intitule « protocole d'enquête », nous présenterons les résultats de différentes évaluations et enquêtes menées sur le terrain.

Après un bilan de l'enseignement de la lecture en classe de langue, nous montrerons l'échec des institutions de la lecture. Cet échec est corroboré par une enquête réalisée à Oran, auprès des enseignants et des élèves de la première année secondaire. Notre enquête prouve, qu'en matière de lecture, la réussite est remarquablement faible, de plus elle est disjointe de l'écriture.

le deuxième chapitre « lire-écrire », est un essai de définitions des concepts fondamentaux en liaison avec la lecture/écriture. Nous nous intéresserons ensuite, aux phénomènes essentiels en rapport avec l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture, et la relation qui existe entre eux.

Enfin, le dernier chapitre « propositions didactiques », comprend les suggestions et les propositions susceptibles d'apporter une amélioration des pratiques pédagogiques. Pour cela nous proposons des exemples de séquences didactiques au service de l'apprentissage de la lecture /écriture. Chaque séquence proposée, poursuit des objectifs d'apprentissage concernant la liaison entre lecture/écriture/langue, ou l'articulation entre les savoirs linguistiques et stylistiques.

CHAPITRE 1
PROTOCOLE D'ENQUETE

ENQUETE :

L'enseignement de la langue étrangère en Algérie a été l'objet de plusieurs controverses et de souci des méthodologies de l'enseignement et des pédagogies surtout si l'on considère l'importance du statut de l'écrit, dans telle méthode la priorité est donnée à l'oral, dans telle autre, l'écrit occupe une place privilégiée.

Dans notre 1^{er} chapitre, nous allons essayer de mener une enquête avec les enseignants et les apprenants afin de cerner les problèmes pour mieux comprendre la source de ce déficit.

Pour cela, un questionnaire a été mis à la disposition des enseignants en premier lieu et des apprenants en second sur lequel ils doivent répondre objectivement et brièvement dans la région d'Oran -centre.

D'après le questionnaire proposé aux enseignants du secondaire, nous avons remarqué que la majorité des élèves sont incapable de lire et écrire correctement.

Cependant nous avons constaté que les apprenants n'accordent pas une grande importance à la lecture, ils ne parviennent pas à construire du sens à partir des textes proposés. Ils font preuve d'un manque de stratégies techniques.

Notre enquête prouve, qu'on matière de lecture, la réussite est faible, et le pire, elle ne concerne pratiquement pas les établissements de milieux défavorisés.

De plus la lecture est disjointe de l'écriture : les apprenants ne lisent pas pour écrire.

Ensuite dans un second temps, nous tenterons de mettre en évidence le travail sur les problèmes spécifiques de l'enseignement de la lecture en liant étroitement pédagogie de la lecture et pédagogie de l'écriture.

ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE :

Première partie : (Aux enseignants)

Consacrée à la lecture

Question n° : 01

-Est ce que la lecture à un rôle important dans le programme ?

OUI ___ NON

99% sont très favorable et jugent important l'insertion de la lecture dans le programme, par contre 1% des enseignants ont répondu négativement pour les raisons suivantes :

-Dans un enseignement technique le volume horaire consacré à l'enseignement du français est insuffisant, deux heures par semaine, pour que l'enseignant consacre une séance de lecture, une activité qui demande du temps, dans ce cas on doit augmenter le volume horaire.

Par contre les autres enseignants sont unanimes, ils considèrent que la lecture a un rôle très important et que c'est la base de tout apprentissage. Elle est une activité essentielle et une étape charnière qui prépare à la compréhension de l'écrit. Les élèves qui ne savent pas lire éprouvent d'énormes difficultés à suivre en classe comme elle est aussi un paramètre essentiel à l'apprentissage de l'écrit.

Question n° : 02

-Que pensez-vous des textes proposés dans le programme officiel ?

90% des enseignants interrogés ne pensent pas que les textes proposés dans le manuel scolaire de lecture soient adaptés à l'apprentissage de la lecture et ils sont difficiles, ne sont pas d'actualités donc non motivants, donc ils ne répondent pas aux besoins des élèves, 10 % des enseignants qualifient les textes intéressants.

Question n° : 03

-Faites-vous lire régulièrement vos élèves en classe ?

Oui _____ 63.33%

Non _____ 36.66%

Seulement 63.33% des enseignants font lire leurs élèves en classe, par contre 36.33% jugent très futile la lecture des textes à étudier à leurs élèves. Ce qui fait que 2 enseignants sur 4 ne voient pas la nécessité de faire lire les élèves. Comment peut-on aborder la compréhension de l'écrit sans faire lire les élèves. ? Ne serait ce que dans le cadre de la compréhension des textes (du projet didactique) ?

Nous considérons que ces enseignants ignorent probablement les finalités et les objectifs de la lecture et ils pensent que la lecture d'un texte n'est pas une étape indispensable à l'apprentissage de la langue.

Question n° : 04

-Estimez –vous que vos élèves lisent suffisamment ?

OUI _____ 3.50%

NON _____ 96.50%

96.50% des enseignants déplorent cette situation. Les élèves sont préoccupés par d'autres pôles d'intérêt, rares sont ceux qui s'intéressent au livre. Certains manquent de motivation, d'autres n'ont pas le temps de lire vu la surcharge du programme scolaire, d'autre fuient tout ce qui est écrit. Les moyens audio-visuels ont envahi leur esprit, par ailleurs, de façon générale l'école ne les a pas préparés et développer chez eux le goût de la lecture.

Question n° : 05

-Les textes proposés dans le manuel scolaire poussent –ils vos apprenants à aller vers d'autres textes ?

OUI _____ 100%

NON _____ 00%

100% des enseignants trouvent que les textes proposés dans le manuel scolaire ne poussent pas les apprenants à aller vers d'autres textes parce qu'ils sont désuets, dénués de tout intérêt et lassant, enfin ils ne répondent pas aux besoins des élèves.

Question n° : 06

-Les textes choisis intéressent –il vos élèves ?

OUI _____ 10%

NON _____ 90%

Les 10% des enseignants affirment l'intérêt des thèmes choisis, par contre 90% nient l'intérêt des thèmes proposés alors qu'un texte nous le jugeons peu intéressant lorsqu'il ne motive pas l'élève.

Question n° : 07

-Consacrez-vous une séance de lecture en classe ?

OUI _____ 99%

NON _____ 1%

99% des enseignants ont répondu par oui car ils trouvent que c'est très important puisque c'est la lecture qui améliore le niveau de langue des apprenants.

Question n° : 08

-Pensez-vous que l'ennui s'installe quelques fois au moment de la lecture ?

OUI _____ 78%

NON _____ 22%

78% d'enseignants ont répondu par oui et ils trouvent que c'est le texte qui détourne leur attention, en plus les élèves ne sont pas motivés par les études, par contre 22% réclament que c'est le professeur qui doit motiver l'apprenant en lecture (c'est-à-dire la façon dont le professeur fait lire les élèves) et pour cela aucune ennui ne s'installe.

Question n°: 09

- Faites –vous lire tous les élèves a haute voix ?

OUI _____ 98%

NON _____ 12%

98% des enseignants font lire leurs élèves à haute voix, ils trouvent que c'est la meilleure façon de connaître les capacités de leurs élèves en lecture.

Les 12% qui reste trouvent que sa ne sert à rien de les faire lire parce que l'horaire ne leur permet pas.

Question n°: 10

Quel genre de lecture vos élèves aiment-ils ?

Des magazines _____ 30%

Bandes dessinées _____ 20%

Des revues sportives _____ 15%

Les livres d'aventures _____ 14%

Des livres scientifiques _____ 13%

Les romans _____ 10%

10% des enseignants pensent que leurs élèves s'intéressent aux romans, 13% aux livres scientifiques, 14% aux livres d'aventures, 20% aux bandes dessinées ainsi qu'aux journaux, 30% aux magazines et 15% aux revues sportives.

Nous considérons que les enseignants connaissent les genres de lecture de leurs élèves mais dans la question précédente, nous avons relevé un taux considérable des enseignants constatent que les thèmes des textes choisis intéressent rarement leurs élèves.

Nous remarquons que l'intérêt porte sur la lecture / distraction, comme les bandes dessinées, de détente, d'information comme les magazines, les revues sportives, vient ensuite les livres d'aventure. Les romans et les livres scientifiques ne sont pas leur point fort. Il nous semble que l'enseignant doit au début de l'année scolaire interroger ses élèves sur leurs goûts, leurs penchants, sur les genres de lecture qu'ils aiment. A partir de cette prise de contact et de connaissance des intérêts de ses élèves, l'enseignant va moduler son enseignement en fonction de ses élèves pour les besoins de la classe sans oublier les finalités et les objectifs qui lui sont assignés, choisir des thèmes motivants (textes authentiques, textes supports, audio-visuels, le ludique...etc.) Créer une ambiance favorise l'apprentissage de cette langue pour que son action soit efficace et rentable pédagogiquement.

Question n° : 11

-Selon vous qu'est ce qu'un projet didactique réussi ? Pourquoi ?

82% des enseignants interrogés pensent qu'un projet didactique réussi est celui qui amène l'apprenant à maîtriser les points de langues pour pouvoir communiquer. 18% seulement estiment qu'un projet didactique réussi doit amener l'apprenant à produire un écrit allant dans le sens de ce même projet didactique et ou il applique ce qu'on lui a appris.

Lorsque l'objectif est atteint, les élèves réussissent leur production écrite, cette dernière est la finalité du projet didactique.

Question n° : 12

-Que manque-t-il aux projets didactiques proposés dans le programme ?

Tous les enseignants que nous avons interrogés pensent que les projets didactiques proposés dans le programme ne répondent pas aux attentes des apprenants et des enseignants, ce sont des projets qui manquent de nouveautés et ne tiennent compte ni de la communication ni de l'écriture.

Question n° : 13

-A qui reprochez-vous le rejet de la lecture chez les élèves ?

Aux parents _____ **50%**

Aux enseignants du primaire _____ **50%**

50% des enseignants reproche le rejet de la lecture chez les élèves aux parents se sont eux les premiers responsable de ce échec car il faut que les parents incitent leur enfant à lire, les 50%autres trouvent que c'est le rôle des enseignants du primaire, cependant il existe des élèves issues des parents illettrés qui ne savent rien de la lecture.

Question n° :14

-Prévoyez-vous une aide pédagogique pour les élèves en difficulté de lire ?

OUI _____ **50%**

NON _____ **50%**

Les avis sont partagés, 50% des enseignants prévoient une aide pédagogique pour leurs élèves en grande difficulté en lecture, ils proposent des exercices de lecture, des exercices de prononciation, de correction phonétique, de faire de la lecture dirigée en séance de travaux dirigés, des jeux de rôle dans le dialogue...etc.

Les 50% nient carrément cette aide pour les raisons déjà donnée comme le manque de temps, l'effectif de la classe souvent chargé, ne le permet pas. Une seule enseignante déclare que cette aide n'est pas très importante concernant l'enseignement technique. Il nous semble que l'enseignant est maitre de sa classe, il peut disposer de ses heures consacrées à l'enseignement et prévoir des séances de remédiation aux carences tout en respectant le programme.

Question n° :15

- Trouvez-vous que les élèves qui lisent, écrivent bien ?

OUI _____ 85%

NON _____ 15%

La majorité des enseignants du nombre de 85% trouvent qu'il est vrai que les élèves qui lisent, écrivent plus au moins bien contrairement aux élèves qui ne lisent pas. Les 18% qui restent, trouvent qu'il ya des élèves qui savent très bien lire, mais qui écrivent très mal, car ils n'accordent aucune autre importance qu'a la lecture.

Deuxième partie :

Consacrée à l'écrit (productions d'écrit).

Question n° : 1

Comment jugez-vous les performances de vos élèves à l'écrit ?

Très bonne _____ **0%**

Bonne _____ **0%**

Assez bonnes _____ **10%**

Dans la moyenne _____ **35%**

Faible _____ **65%**

65% des enseignants témoignent la faiblesse de leurs élèves à l'écrit.

Ce taux nécessite des explications sur les causes principales des difficultés des élèves à l'écrit.

Nous considérons qu'il ya forcément un problème quelque part, l'enseignement de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite, c'est-à-dire les interactions lecture/écriture connaissent un dysfonctionnement.

En séance d'expression écrite, il sera demandé à l'élève de produire un énoncé qui sera le texte cible, remis à l'enseignant pour l'évaluation.

Ce dernier va pouvoir juger ses élèves et vérifier si l'objectif du projet didactique est atteint ou non, il ya une remise en question de son enseignement. Un élève qui ne comprend pas un texte et qui ignore son fonctionnement dans ce cas peut –il produire à son tour un énoncé sur le même modèle ? Les 45% restante jugent les performances de leurs élèves à l'écrit moyennes et même assez bonnes.

Question n° : 2

Citez quelques erreurs fréquentes que vous relevez dans les productions écrites de vos élèves ?

Parmi les erreurs dans les productions, nous citerons surtout, les interférences de l'orthographe d'usage et grammaticales .Les fautes d'orthographe sont devenues courantes, la conjugaison, les maladresses syntaxiques et lexicales qui rendent le texte incohérent.

Question n° : 03

Combien de productions écrites proposez-vous par mois ?

2 _____ **100%**

3 _____ **00%**

4 _____ **00%**

100 % des enseignants proposent deux productions d'écrits après chaque projet didactique.

Question n° : 04

Trouvez-vous que c'est suffisant ?

OUI _____ **75%**

NON _____ **25%**

75% des enseignants pensent que vu l'insuffisance de l'horaire deux productions écrites suffisent après chaque projet didactique. Par contre les 25% qui restent trouvent que c'est insuffisant parce que les élèves éprouvent un besoin énorme en écriture.

Question n° : 05

Donnez-vous des rédactions à faire à la maison ?

OUI _____ **83%**

NON _____ **27%**

83% des enseignants ont répondu par oui car ils jugent important le travail à la maison, sa leurs permettra de lire, de chercher dans le dictionnaire.

Cependant 27% trouvent que les élèves ont un programme assez chargé et préfèrent ne pas leurs donner. Ce qui fait que le travail reste uniquement scolaire et s'arrête au niveau de la classe.

Question n° : 06

Pensez-vous que le problème de l'écrit est le résultat de l'insuffisance de lire ?

OUI _____ **93%**

NON _____ **7%**

93% des enseignants, pensent que les carences à l'écrit sont en relation avec la non-prise en charge de la lecture.

Question n° : 07

Corrigez-vous toutes les productions écrites ?

OUI _____ **65%**

NON _____ **35%**

65% des enseignants corrigent toutes les productions de leurs élèves pour connaître le niveau de chacun, tandis que 35% ne le font pas par manque de temps et aussi le nombre d'effectif des élèves en classe.

Nous pensons que l'effectif des élèves dans la classe pose problème pour les enseignants qui le considèrent comme l'une des entraves à l'enseignement de la langue. L'élève a besoin d'une aide individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation collective.

Question n : 08

Lors de la correction des productions écrites, corrigez-vous toutes les erreurs commises par vos élèves ?

OUI _____ **14%**

NON _____ **86%**

86% des enseignants ne prennent pas en charge tous les élèves lors de la correction faute de temps et d'effectif. Cependant 14% enseignants affirment que cette correction est indispensable, pour que les apprenants ne répètent pas les mêmes erreurs dans leurs prochains écrits.

Question n° : 09

Comment expliquez-vous qu'un élève après plusieurs années d'apprentissage ne sait pas écrire et lire correctement ?

Les enseignants suggèrent que les facteurs sont multiples : Certains pensent que dès le départ l'élève est mis sur la mauvaise voie d'apprentissage, la base est faussée.

Les élèves sont mal pris en charge au primaire, au collège le problème s'accroît, une fois arrivés au secondaire, il est déjà trop tard, les notions de base sont mal acquises, la qualité de la formation de l'enseignant est aussi remise en cause.

D'autres voient que la lecture /écriture n'est pas bien prise en charge à l'école vu l'effectif des élèves et cela se répercute sur l'écrit.

Question n° : 10

Que proposez-vous comme solutions pour améliorer la performance des élèves à l'écrit ?

Pour arriver à une meilleure prise en charge de l'élève, les enseignants proposent :

**Réduire l'effectif des élèves en classe.*

**Introduire une séance de travaux dirigés.*

**Augmenter le volume horaire.*

**La prise en charge de la lecture comme activité indispensable et sa revitalisation est une nécessité d'autant plus pour savoir écrire, il faut d'abord savoir lire.*

**Il faut développer le goût de la lecture, donner des exercices très simples pour aboutir à d'autres plus complexes, multiplier les mini-productions, après chaque séance, initier l'élève à produire des petits textes qui lui permettront d'aboutir à la production finale.*

**Reprendre la grammaire de phrase.*

**Faire lire les élèves en classe, les inciter à faire des comptes-rendus de lecture d'auteurs choisis tout en les incitant à la technique de la fiche de lecture, les interroger sur leurs lectures tout en développant les compétences orales et écrites.*

De même il faut consacrer du temps à la production écrite, revaloriser la dictée comme activité pertinente dans l'apprentissage d'une langue, leur faire découvrir leurs erreurs et les aider à les corriger eux-mêmes, leur proposer des prises de notes.

**Enfin, une chose très importante et primordiale concernant l'apprentissage de la langue, c'est la motivation, l'enseignant doit créer un climat positif et favoriser chez les élèves une attitude et un climat favorable vis-à-vis de la langue.*

Analyse du questionnaire proposé aux élèves

Le questionnaire proposé aux élèves comprend vingt cinq questions sur la lecture et l'expression d'écrit, distribué à une centaine d'élèves de première année secondaire de différent lycée en Oranie.

Question n° : 01

Aimez-vous le français ?

OUI _____ 83%

NON _____ 17%

83% des élèves aiment la langue française, ils disent que c'est une langue d'avenir et ils souhaiteraient améliorer leur niveau de langue à tout prix, par contre 17% néglige cette langue, ils affirment que c'est une langue extrêmement difficile, ils ne l'a comprennent meme pas, ils reprochent cette négligence aux enseignants de l'école.

Question n° : 02

Savez-vous lire le français ?

OUI _____ 65%

NON _____ 35%

65% des élèves affirment leur savoir lire le français parce qu'ils aiment la langue et la comprennent, ils trouvent même le plaisir de lire tout ce qui est écrit en français.

Par contre 35% nient leur savoir lire français, ils reconnaissent qu'ils n'ont pas de base, et que la langue est difficile pour la comprendre.

Question n° : 03

Quel genre de texte aimeriez-vous lire ?

Magazine _____ **35%**

Revue sportive _____ **15%**

Faits divers _____ **14%**

Livres d'aventures _____ **14%**

Récit _____ **12%**

Texte scientifique _____ **10%**

A partir de ces réponses, nous constatons que la plus part des élèves ont des préférences pour les magazines, les revues sportives et les faits divers.

Ce genre de texte considéré comme documents authentiques ne figurent pas dans les manuels scolaires. Cet intérêt pour la lecture/détente et distraction nous montre que l'élève à besoin de se défouler, de se distraire. Par contre la lecture des romans, des livres d'aventures et des livres scientifiques demande un effort de concentration.

Question n° : 04

A quel moment aimez-vous lire ?

Matin _____ **20%**

Soir _____ **30%**

30% des élèves préfèrent lire le soir, au couché par contre 20% lisent le matin à la bibliothèque, cependant 50% restante ne lisent ni le matin ni le soir, sous prétexte qu'ils n'ont pas de temps vu la surcharge du programme.

Question n° : 05

Aimez-vous lire à haute ou à voix basse ?

Haute _____ **63%**

Basse _____ **37%**

La majorité des élèves préfèrent lire à haute voix (63%) pour s'entendre et se faire entendre, pour améliorer leur niveau à l'oral et mieux s'exprimer en Français, ils affirment que c'est un genre d'exercice. Par contre 37% aiment lire à voix basse car ils ont des problèmes de prononciation et ils sont timides et complexés de leur Français devant les autres.

Question n° : 06

Lisez-vous le journal à la maison ?

OUI _____ **70%**

NON _____ **30%**

La majorité des élèves lisent le journal à la maison, mais ils déclarent qu'ils lisent seulement les titres en caractères gras, ou les articles bref qu'ils les intéressent, surtout les articles de sport pour les garçons. Par contre 30% ne lisent pas le journal

Question n° : 07

Comprenez-vous ce que vous lisez ?

OUI _____ **40%**

NON _____ **60%**

40% des élèves interrogés trouvent que les textes proposés par leurs enseignants sont facile à comprendre. Par contre 60% d'entre eux, les jugent assez difficiles et même très difficiles. Nous constatons que ce chiffre qui est considérable, nous interpelle et nous montre à quel point les élèves trouvent des difficultés de comprendre les textes proposés par l'enseignant. Les élèves qui n'arrivent pas à comprendre éprouvent des difficultés à suivre en classe, donc ils ne peuvent rien assimiler.

Question n° : 08

Est-ce que vos parents vous parlent du bienfait de la lecture ?

OUI _____ **53%**

NON _____ **47%**

53% des élèves interrogés ont répondu par oui, ils affirment que leurs parents leur parlent du bien fait de la lecture, seulement ils ne leurs prennent pas en charge. Par contre 47% nient cette aide parentale, car ils sont issus de parents illettrés.

Question n° : 09

Faites-vous toujours appel à la traduction en lecture ?

OUI _____ **73%**

NON _____ **27%**

La majorité des élèves 73% font appel à la traduction arabophone en lecture, car ils ont toujours du mal à comprendre le français et traduire en français par des synonymes.

27% des élèves ne font pas appel à la traduction arabophone.

Question n° : 10

Utilisez-vous un dictionnaire lors de la lecture ?

OUI _____ **80%**

NON _____ **20%**

80% des élèves prétendent avoir un dictionnaire à la maison, et pour lire, une grande partie d'entre eux affirment se servir souvent du dictionnaire qu'ils considèrent utile pour trouver l'orthographe d'un mot, ou son sens. Ceux qui ont répondu par la négation déclarent qu'ils ne l'utilisent pas car ils peuvent compter sur une aide familiale lorsqu'ils ont un texte à rédiger à domicile.

Question n° : 11

Combien de livres écrits en français avez-vous lu à ce jour ?

Aucun	50%
2	30%
3	15%
4	05%
Plus 4	00%

50% des élèves n'éprouvent aucune envie de lire et ceux pour la surcharge du programme, ils n'ont lu aucun roman à ce jour. Cela dit : ils ont d'autres préoccupations, ils préfèrent aller surfer sur internet qu'à lire un roman.

30% n'ont lu que deux romans durant leur scolarité. Si non une minorité de 15% et 5% ont lu 3 et 4 romans.

Si on dénombre les années d'apprentissage de la langue française et les résultats obtenus, il est dérisoire et aussi inquiétant de savoir que les élèves ne lisent presque pas du tout. Pensent-ils que la lecture est une perte de temps ou elle est inutile ?

Question n° : 12

Citez quelques titres de livres écrits en français que vous avez déjà lu?

Parmi les titres des livres écrits en français que les élèves ont lu on peut citer : Les misérables, La grande maison, Le petit chaperon rouge, Le livre de la jungle, Germinal, Roméo et Juliette, Boule de suif, La peste, Blanche Neige.

Question n° : 13

Citez quelques auteurs que vous aimez ?

Les auteurs que les élèves aiment lire leurs écrits sont : Mohamed Dib, Assia Djebbar, Mouloud Feraoun, Albert Camus, Victor Hugo, la Fontaine, Honoré de Balzac, Flaubert.

Question n° : 14

Pensez-vous que la lecture à un rôle important dans le développement mental ?

OUI _____ **100%**

NON _____ **00%**

100% des élèves pensent qu'il est vrai que la lecture à un rôle important dans le développement mental, seulement il ya ceux qui éprouvent de l'inconscience.

Synthèse :

L'enquête que nous avons menée sur les difficultés ou les obstacles rencontrés chez les élèves de première année secondaire dans l'enseignement /apprentissage de la lecture et l'expression écrite nous a permis de revoir et vérifier nos hypothèses en matière du fonctionnement de la langue, sur l'élève qui apprend, sur les pratiques des enseignants dans leur classe. Elle nous a fournis des indications, des renseignements pour comprendre mieux cet aspect spécifique relatif aux pratiques des enseignants dans leur classe à propos de la lecture et de l'écriture, des interactions élèves-enseignants.

Elle nous a permis de se remettre en question sur notre enseignement, sur les obstacles rencontrés par les élèves, de déterminer leurs besoins, leurs attentes, de stimuler leur motivations...

L'enquête s'est faite au moyen d'un questionnaire destiné à la fois aux enseignants et aux élèves à propos de la lecture et de l'écriture. Cette dernière nous a permis de faire les constatations suivantes :

A propos du premier questionnaire destiné aux enseignants ; la majorité des enseignants ont affirmé que les activités de lecture n'existent pas dans le programme officiel du cycle secondaire, que l'insertion de la lecture dans le programme est primordiale, cette dernière est la base de tout apprentissage.

Les apprenants en difficulté de lire éprouvent d'énormes problèmes à suivre en classe, ni à comprendre, puisqu'elle est un paramètre essentiel à l'apprentissage de l'écrit.

Cependant les enseignants déclarent que leurs élèves ne lisent pas, ils sont préoccupés par d'autres pôles d'intérêt (internet, Play station, I phone, I pode ...).

En classe certains enseignants font lire les élèves, par contre d'autres ont jugé futile la lecture en classe. Ils pensent que la lecture n'est pas une étape indispensable à l'apprentissage de la langue.

Concernant les textes proposés dans les manuels scolaires, 90% des enseignants les trouvent peu intéressants et que les thèmes choisis intéressent rarement les élèves puisque même les élèves le confirment. Pour cela nous pouvons dire qu'en général, les élèves s'intéressent à la lecture de distraction, vient ensuite les livres d'aventure, les romans, et les livres scientifiques (cf. questionnaire). En somme, les enseignants connaissent l'intérêt des élèves en matière de lecture.

En effet, il est intéressant que l'enseignant au début de l'année scolaire, interroge ses élèves sur leurs goûts, leurs penchants, sur les genres de lecture qu'ils préfèrent. C'est un des moyens, ou une façon d'impliquer l'élève dans son apprentissage, et le faire participer.

Il réalise que l'enseignant s'intéresse à lui. A ce moment là, sa participation est beaucoup plus active. L'enseignant va orienter son enseignement en fonction des besoins des élèves. Ces besoins évoluent en cours d'apprentissage.

Pour les séances de lecture en classe, il ya des enseignants qui négligent carrément cette activité, d'autant plus 63.66% des enseignants qui font lire régulièrement leurs élèves. En ce qui concerne l'aide pédagogique pour les élèves en difficultés les avis sont partagés à part égal, les partisans proposent des remédiassions, des activités variées. Les détracteurs avancent d'autres arguments comme le manque de temps, le problème de l'effectif de la classe qui ne favorise pas une aide individualisée.

Rappelons que l'enseignant est maitre de la classe, il lui revient d'organiser son travail, de disposer de ses heures en prévoyant des séances d'activités pédagogiques pour remédier aux carences, aux difficultés de ses élèves, tout en respectant le programme.

Plus que la moitié des enseignants pensent que les capacités techniques développent un processus de lecture performant à la fin de la scolarité. Par contre d'autres ne voient pas l'utilité de ces capacités, la nécessité de la lecture. Ces enseignants n'ont pas pris connaissance du rôle de la lecture dans la formation intellectuelle de l'élève qui deviendra un lecteur autonome.

Dans la deuxième partie du questionnaire, concernant les productions écrites, les performances des élèves à l'écrit sont jugées faibles. Peu d'élèves réussissent une production bien écrite, cohérente .La plus part des enseignants en témoignent de la difficulté de leurs élèves à produire un énoncé correct.

Concernant les erreurs fréquentes relevées des productions écrites, citons le problème de l'interférence de deux ou trois langues (arabe, français, anglais), les fautes morphosyntaxiques, la non maîtrise de la ponctuation, l'absence de relations logique entre les phrases, de genre (féminin, masculin).

Pour ce qui est de l'analyse des erreurs, 50% des enseignants estiment qu'elle est suffisante à l'amélioration de l'écrit des élèves. En fait l'analyse permettra à l'enseignant de cerner les difficultés et proposer des activités de remédiation, par contre d'autres ne partagent pas cet avis. Pour eux, les élèves ont tendances à reproduire les mêmes fautes, ils refont les memes erreurs. Le reste, n'a donné aucune réponse. Nous pensons que ses enseignants ne se sont jamais inquiétés ou intéressés à l'élève.

En ce qui concerne le texte support la majorité des enseignants sont convaincus qu'en choisissant des textes intéressants captivants et motivants, leurs élèves ont la possibilité d'améliorer leur performance à l'écrit en imitant le texte, en s'inspirant du modèle par contre les autres enseignants déclarent que les textes supports n'ont aucune influence sur les écrits des élèves.

Nous savons que les travaux extrascolaires sont aussi des activités qui peuvent rendre service à l'élève en le mettant dans une situation d'apprentissage autonome. Il apprend à s'autogérer, faire des recherches, lire, se documenter. Rappelons que la production écrite est l'étape finale du projet. Cependant 30% des enseignants négligent cette activité : alors comment vont-ils évaluer leurs élèves ? Sur quels critères ? D'autres qui donnent des rédactions à faire et qui ne sont jamais corrigées et rendues aux élèves. D'autres voient que l'effectif de la classe est une contrainte, ils s'abstiennent de faire cette activité.

Le problème de l'enseignement /apprentissage se pose de façon douloureuse, de multiples facteurs rentrent en jeu ; au départ, à l'école primaire si les compétences ne sont pas mises en place, il n'y a pas d'apprentissage. C'est pour cela que les élèves sont mal pris en charge à ce niveau, que nous le considérons comme le socle de tout apprentissage. Le problème de l'effectif reste posé. Certains enseignants impliquent l'élève dans son non vouloir d'apprendre, il ne fournit aucun effort, il a d'autres pôles d'intérêts. Lorsqu'il arrive au secondaire, il est déjà trop tard. D'autres remettent en cause les approches et critiquent les systèmes de l'apprentissage de la langue et aussi la qualité de la formation de l'enseignant.

En ce qui concerne l'amélioration du niveau de performance des élèves à l'écrit, d'abord il faut prendre en charge la lecture et la considérer comme une activité indispensable, d'autant plus pour savoir écrire, il faut savoir lire. Les enseignants proposent beaucoup d'activités très intéressantes comme multiplier les mini productions, pour préparer la production finale, inciter les élèves à faire des comptes rendus de lecture tout en les initiant à cette technique, les interroger sur leurs lectures, créer une bibliothèque de la classe, multiplier et diversifier les exercices thématiques et relationnel qui préparent l'écrit. Il faut consacrer du temps à la production écrite d'où l'augmentation du volume horaire. Enfin, ils souhaitent la réduction de l'effectif des élèves pour une meilleure prise en charge et suivi pédagogique.

Concernant la deuxième partie du questionnaire et qui est destiné aux élèves, notre investigation montre qu'ils n'éprouvent aucun besoin réel en matière de lecture. Cet état de fait a été confirmé par les réponses des enseignants, nous affirmons que la lecture ne fait plus partie de leur culture, aucune motivation. Ils ont d'autres pôles d'intérêt, nous pourrions dire que l'internet a accaparé leur esprit.

D'une question à une autre les élèves se contredisent certains occultent la lecture en français parce qu'ils trouvent que la langue est difficile, que l'accès à la compréhension pose

d'énormes difficultés d'où l'abstention en lecture. Par contre d'autres élèves plus motivés, appartenant à un milieu d'intellectuel, aiment lire en français parce que non seulement ils adorent la langue française, mais ils ressentent aussi un réel plaisir.

Nous avons constaté également que même si certains prétendent lire, ils consacrent peu d'heures à cette activité. Les enseignants jugent que le système éducatif fait en sorte que l'élève n'ait pas le temps de lire, étant donné le volume horaire trop important et les contenus des programmes trop chargés. Tous ces éléments excluent toute tentative d'entrer dans le monde de l'écrit. Devant cette situation, les élèves subissent une surcharge cognitive. Leur seul centre d'intérêt est de se défouler, de s'évader, de fuir tout ce qui est de l'écrit. En ce qui concerne le nombre de livres lus depuis leur scolarité, le pourcentage est alarmant, les élèves ne lisent presque pas.

Quand ils sont en situation de lecteurs autonomes, ils rencontrent d'énormes difficultés à comprendre ce qui est écrit. Ils sont dépendants comme d'autre sollicitent souvent l'aide de l'enseignant pour une tâche précise ou une méprise.

Le problème de la lecture et de l'écriture se pose de manière douloureuse, nos élèves ont du mal à s'exprimer à l'oral et surtout à l'écrit. Ils rencontrent des difficultés à organiser leurs idées à l'oral pour les traduire en phrases, en énoncé cohérent. Ils ne maîtrisent pas les mécanismes de base de l'activité de lecture et les capacités de haut niveau qui font appel à des capacités intellectuelles.

Enfin devant ce constat désolant de la lecture et de l'écriture chez nos élèves et aussi de ce que pensent les enseignants des interactions entre la lecture et l'écriture, nous considérons que la lecture est l'un des piliers de tout apprentissage, comme elle est également un moyen de se cultiver.

CHAPITRE 2
LIRE – ECRIRE

« Ecrire, c'est de faire aussitôt lecteur, lire, c'est se faire aussitôt écrivain. Commune à l'écrivain et au lecteur, la muse, en toute occurrence, c'est le centre du texte même, ce lieu obscur qui ne songe interminablement qu'à se déchiffrer. »(1)

1) RICARDOU JEAN, *Pratique de la littérature, Roman/Poésie*. Edition du seuil, P. 98

Lire un roman, une prose, une nouvelle, un extrait tiré d'un journal ...Oui, mais comment ? Par quel moyen ? Sur quelle base ? En utilisant quelles facultés ?...

Une série de questions dont l'objectif est de trouver des réponses plus au moins persuasives qui appartiennent à des spécialistes et des chercheurs en ce domaine.

Dans ce chapitre, nous évoquons des notions théoriques que nous avons jugées utiles et importantes dans tout acte de lecture, nous allons développer et expliquer tout ce qui se rapporte à la lecture en tant qu'activité scolaire et son impacte sur la production écrite en tant qu'activité scolaire.

Pour cela, nous essayons de chercher les causes et les remèdes des difficultés d'apprendre à lire sans oublier d'évoquer les lectures pratiquées dans le cadre scolaire.

1.1 Lire (définition) :

Etymologiquement c'est parcourir des yeux ce qui est écrit ou imprimé, en prenant connaissance du contenu et en prononçant ou non les mots.

C'est identifier les lettres et sons, les assembler pour comprendre le lien qui existe entre ce qui est écrit et parole. C'est déchiffrer à première vue. C'est pénétrer le sens de quelque chose grâce à des signes que l'on interprète. Lire c'est surtout donner un sens à ses signes. C'est apprendre à aller au delà du signifié pour déceler la pensée implicite qu'il véhicule.

Lire, écrit Gaston Mialaret dans son ouvrage « l'apprentissage de la lecture » (PUF), c'est comprendre, lire c'est juger, mais lire c'est aussi apprécier sur le plan esthétique. En d'autres termes, l'apprentissage de la lecture ne doit pas se limiter à apprendre à nos élèves à déchiffrer mais à leur faire découvrir les joies que peut leur procurer la lecture.

Pour G. Vigner, lire est une activité de recherche et non de découverte qui s'inscrit dans un projet souvent informulé, il est vrai, mais bien réel cependant car il répond toujours à une attente et se définit en terme de repérage plus que d'explication.

En 1975, Roland Barthes soulignait dans une rencontre sur la lecture que : « lire appelle mille compléments d'objectifs : je lis des textes, des images, des villes, des visages, des gestes, des scènes....etc. ».

(Congrès de l'association française des enseignants de français).

Nous pouvons aussi lire dans les yeux, dans les pensées, dans les lignes de la main, dans le marc de café.....Même si nous nous limitons à la « chose écrite », la polysémie du mot lire apparaît redoutable.

Les dictionnaires reflètent bien les difficultés et les discordances, voire les contradictions qui se manifestent lorsque nous voulons cerner la nature de l'acte de lire et du savoir lire.

« Le petit Robert » mentionne :

_Suivre des yeux en identifiant des caractères, une écriture: Lire des lettres, des caractères, des numéros, voir déchiffrer, épeler.....lire mal. Voir ânonner.

_Prendre connaissance du contenu d'un texte

_Enoncer à haute voix un texte écrit soit pour s'en pénétrer, soit pour en faire connaître à d'autre le contenuVoir prononcer.

Plus ancien le petit Littré indique :

_Connaitre les lettres et savoir les assembler en mot.

_Prononcer à haute voix ce qui est écrit ou imprimé.

_prendre connaissance du contenu d'un écrit, d'un livre

_parcourir rapidement un livre : lire des doigts, lire des yeux.

_Expliquer : lire Virgile à des écoliers.

Dans son édition en 1964. Le petit Larousse noté :

_Identifier et assembler les lettres

_Parcourir des yeux ce qui est écrit ou imprimé, en prononçant ou non les mots.

_Prendre connaissance du contenu d'un écrit.

_Enoncer à haute voix un texte écrit (Le petit Larousse 1984).

A partir de 1986 la première définition (identifier et assembler les lettres) disparaît du dictionnaire; à sa place nous trouvons: reconnaître les signes graphiques d'une langue. Former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens.

Que constate –t-on nous ? Le sens numéro 1 du Robert est absent du Littré.

Plusieurs opérations sont hiérarchisées ou reliées entre elles différemment selon le dictionnaire ou sa date de parution, par exemple :

_Parcourir un texte des yeux.

_Le prononcé à haute voix.

_Identifier et assembler des lettres.

_Saisir le contenu d'un texte écrit.

Enfin, une définition « traditionnelle » n'est plus présente dans les dictionnaires récents ; et une « nouvelle » la remplace.

La situation peut sembler étrange. Tout le monde parle de la lecture et de son apprentissage ; nous reconnâtrons partout l'extrême importance de son acquisition depuis des lustres, nous lui accordons le statut de « savoir de base » nous la ressouons comme une pratique « simple » ou tout au moins familière. Et dans le même temps, ce savoir-faire « élémentaire » donne toujours lieu à des descriptions aussi instables que variées.

Nous rencontrons évidemment les mêmes problèmes de définition avec les mots lecteur, non lecteur, enfant lecteur.....

Dans le secteur psycho-médical « non lecteur » désigne généralement une personne qui ne maîtrise pas « les mécanismes de bases » (le déchiffrage) pour les professionnelles de l'action culturelle, un non lecteur est celui qui ne lit pas des livres.

Pour éviter ou dépasser les confusions et les malentendus, certain chercheurs ont proposé de distinguer enfant liseur et enfant lecteur « on ne peut être lecteur sans être liseur, on peut être liseur sans être lecteur » (Chiland 1976).

Etre liseur, ce serait reconnaître les signes linguistiques écrits, les assembler, déchiffrer les mots et même comprendre un message écrit ; le liseur serait « un sachant lire » ...qui ne lit pas.

Etre lecteur, ce serait connaître le gout de lire, le plaisir de se plonger dans toutes sortes de textes écrits, la joie de pratiquer « LA LECTURE VOLANTAIRE » (J.DUMAZEDIER).

2.1 « APPRENDRE A LIRE » :

L'étymologie latine du verbe lire nous le confirme : lire (legere), c'est choisir d'abord, dans la multiplicité des textes offerts à nos regards, les clefs qui permettent d'y entrer.

Pour cela, la notion de type de texte est certes commode en subordonnant le classement à l'intention de communication.

Pourtant, la diversité des messages risque parfois de ne pas se retrouver dans une typologie forcément sommaire et simplificatrice. Il faut souvent regarder d'un peu plus près, les éléments constitutifs d'une situation de communication. Représentée ainsi, selon le modèle proposé par le linguiste Roman Jakobson.



L'acte d'énonciation choisit toujours des accents que le message mettra particulièrement en valeur : ainsi l'émetteur peut valoriser sa présence ou privilégier le réfèrent (ce dont on parle), le code même (la langue) qu'il emploie, voire le message lui-même. Il peut choisir de mobiliser le récepteur ou rester toujours soucieux de maintenir le contact ne sont que des outils sans valeur propre et destinés à cet usage. Selon la place qu'occupe tel élément dans le message.

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

« Pour apprendre à comprendre, il faut exercer les mécanismes qui permettent la compréhension et, en premier lieu, le décodage. » P.110 (Lire et comprendre, psychologie de la lecture), C.Golder et D. Gaonac'h.

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

Madame Borel _Maisonny précise dans un ouvrage publié en 1960 : « Lire oralement, c'est devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation porteuse de sens. », nous remarquons ici un autre aspect important : tous les signes graphiques traduisent un message et la possession d'une technique serait inutile si elle ne permettait pas d'atteindre une pensée .Il ne s'agit donc plus uniquement d'un simple déchiffrement permettant de passer d'une perception visuelle à une émission sonore mais d'une véritable traduction qui révélera le sens du message écrit.

Apprendre à lire des textes écrits dit : G. Vigner, ce sera non pas précipiter l'élève dans un décodage hâtif et maladroit de significations linguistiques, mais lui apprendre à élaborer ses propres outils de décodage et d'interprétation.

Lire : quel enjeu pour le secondaire ?

Contrairement à ce qu'une analyse sommaire pourrait laisser penser, la capacité de lecture autonome n'est pas complètement acquise au secondaire.

La maîtrise de la reconnaissance des mots, même fréquentes, reste fragile chez de nombreux élèves. L'intégration du traitement des mots et des phrases et de leur signification soulève encore des problèmes aigus chez beaucoup entre eux. Il s'ensuit que la compréhension elle-même souffre des lacunes et reste trop souvent approximative. D'autant qu'elle pose aussi des problèmes qui lui sont spécifiques.

Lire : quel apprentissage pour le secondaire ?

Pour apprendre à lire à un enfant (apprenant) deux dimensions de l'apprentissage sont aujourd'hui préconisées :

1-L'identification automatisée des mots :

Un bon lecteur doit reconnaître quasi instantanément les mots qu'il lit, sans effort et en réservant toute son attention pour le traitement du sens du texte.

Cette habilité s'acquiert par l'entraînement. Chaque fois qu'un mot est déchiffré avec succès, la possibilité de le lire automatiquement s'accroît. Pour déchiffrer les mots avec succès. Il faut les avoir déjà rencontrés dans son activité linguistique et avoir mémorisé précisément la manière de les prononcer et leurs significations les plus fréquentes, c'est dire que plus les élèves accroissent leur vocabulaire, plus ils peuvent devenir de bon lecteurs.

Cependant, c'est une démarche phonique (et non pas syllabique) qui est suggérée : elle vise à favoriser l'appréhension des unités minimales qui constituent la chaîne orale parlée (les sons, les phonèmes, constitués en syllabe orales) pour les transcrire en unités écrites correspondantes (les graphèmes, les syllabes écrites).

Nous partons de ce que l'enfant connaît, l'orale, pour lui faire découvrir ce qu'il ne connaît pas, l'écrit.

Nous nous fondons pour ce faire sur les régularités entre l'orale et l'écrit dans la transcription de la langue française.

Par des activités d'observation et de production tâtonnée, chaque enfant est conduit à manipuler les combinaisons de la langue.

Pour ce faire, nous considérons que l'apprentissage passe par le développement, dès la scolarité, de la conscience phonémique (l'enfant apprend à analyser la structure interne des sons qu'il prononce ou entend), puis de la compréhension du principe alphabétique.

-L'apprentissage de la compréhension :

Identifier des mots ne suffit pas à comprendre une phrase, il faut aussi que, dans le même temps, leur valeur syntaxique soit repérée grâce à une interprétation correcte de leur place dans la phrase (Mehdi pousse Salim n'a pas la même signification que Salim pousse Mehdi mais à la même signification que Salim est poussé par Mehdi), des marques grammaticales qu'ils portent (Ils mangent n'a pas la même signification que il mange) et des mots grammaticaux qui les entourent (joue n'a pas la même signification dans il joue de la guitare, que dans il joue à chat). Dans les textes « réels » la plupart des phrases ne sont pas seulement des phrases canoniques (sujet-verbe_ objet ou sujet- verbe- attribut) ou des phrases simples. La lecture d'une phrase comportant une incise, d'une phrase passive, d'une phrase infinitive enchâssée dans une autre phrase peut se révéler impossible pour de nombreux élèves même bons lecteurs.

La prise en compte des marques de cohésion et de cohérence des textes (substituts pronominaux, connecteurs, valeur des temps verbaux, ponctuation) est également un élément important du travail sur la compréhension.

Chacun s'accorde à dire l'importance du sens. Néanmoins, il s'agit d'insister sur le fait que comprendre s'apprend, notamment comprendre des textes écrits, ceci peut se faire très tôt, dès la scolarisation à partir de textes courts lus oralement aux enfants, avec demandes de reformulations (rappels de récits) apprendre à comprendre l'écrit se poursuit tout au long du primaire, tantôt par des activités spécifiques (connaître les composants sur lesquelles repose la compréhension dans un texte : pronoms, substituts, syntaxe, lexicale ...etc.), tantôt par des activités transversales sur les divers types de textes et dans les différents domaines de la connaissance.

2.2 « SAVOIR LIRE » :

Savoir lire, c'est la connaissance plus au moins parfaite du fonctionnement de la langue.

Pour beaucoup de gens, savoir lire signifie être capable de déchiffrer.

Savoir lire, c'est comprendre ce qu'on déchiffre, c'est traduire en pensées, idées, émotions et sentiments, un petit dessin qui court le long d'une ligne.

En d'autres termes, savoir lire équivalent à disposer d'un nouveau moyen de communication avec d'autrui qui va s'ajouter à celui du langage parlé qui ne lui permettait d'entrer en contact qu'avec les individus proches de son milieu. Avec la lecture, il va pouvoir élargir ses horizons intellectuels à l'infini.

Savoir lire signifie que l'élève peut dès lors, profiter de tous les apports de la civilisation et entrer avec toutes les personnes qui, comme lui, savent lire.

La lecture peut dès lors devenir le moyen essentiel de l'acquisition des connaissances, du développement de la pensée et de l'enrichissement de la personnalité.

« Lire, c'est découvrir les chemins qui d'une réalité globale, mènent à un écrit conventionnellement segmenté et ordonné Lire, c'est être capable d'appréhender et d'affronter des situations de lectures de types très différents qui, chacune, exigent un comportement de lecteur spécifique. » P.09, 10 (la lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement), A. Bentolila, B. Chevalier, D.F. Vigne.

2.3 LA COMPREHENSION EN LECTURE :

« Comprendre, c'est produire de la signification et non en recevoir ».

La recherche en ce domaine, sous l'influence du constructivisme du langage, a évolué vers une conception plus dynamique de l'activité de lecture, et nous admettons aujourd'hui que la compréhension est le résultat d'une interaction complexe entre le texte et le lecteur.

Elle n'est plus un simple recueil d'information mais une construction de sens, et le lecteur se voit reconnaître dans ce processus, un rôle lus actif.

Dans ce processus l'importance est attribuée au lecteur qui doit découvrir le sens.

La compréhension est un processus consistant à additionner les significations d'unités distinctes. Le lecteur peut construire le sens des phrases lorsque des mots sont reconnus. Au fur et à mesure que le nombre de mots augmente, le sens d'un paragraphe se construit. L'apprenant maîtrise d'abord une compétence puis une autre.

David Person et Diane Stephens ont fourni la description de la lecture qui sous-tend cette approche « Au milieu des années 60, nous avons tendance à concevoir la lecture comme un processus simple basé uniquement sur la perception. Nous pensions que les lecteurs accomplissaient cette tâche en interprétant des symboles graphiques imprimés sur une page (les lettres) en code oral (les sons correspondant à ces lettres). Après cela, ils écoutaient ces sons et les mots qu'ils avaient produit au cours de la phrase d'interprétation, la compréhension de l'écrit, n'était rien d'autre qu'une compréhension du discours produit par le lecteur ».1

1 Pearson, P.D. et Stephens D. « elementary reading motivation » Needham Heights MA : Ginn Press (p.04) traduit par Christine Pagnoulle et Ariane Herofousse, De Boeck, 2000 "Lire et écrire".

2.4 LES STRATEGIES DE LECTURE

La plus part des enseignants du FLE rencontrent dans leurs classes des élèves qui savent très bien lire à haute voix, mais qui en réalité ne comprennent rien de ce qu'ils lisent.

Nous parlons de stratégies de lecture pour désigner la manière dont nous lisons un texte. Il est à noter qu'un texte ne correspond pas une stratégie de lecture.

Dans une classe de langue, l'enseignant peut choisir de faire travailler une seule de toutes les stratégies, ou plusieurs, ou l'une après l'autre. Lorsqu'elles seront comprises et maîtrisées, l'apprenant choisira, de lui-même, selon la nature du texte à lire et en fonction de la tâche que nous lui demandons de réaliser, celle ou celle qui conviennent le mieux.

Par la suite, lors de ses lectures personnelles et suivant son propre objectif de lecture l'apprenant, devenu véritable « lecteur », appliquera sans même s'en rendre compte la stratégie la plus appropriée.

L'objectif n'est pas de décider qui, parmi les apprenants, est un « mauvais » ou « bon » lecteur ; l'objectif est de faire connaître des stratégies qui permettront d'abord d'oser lire en langue étrangère, puis d'y trouver une satisfaction qui amènera peut-être un jour à aimer le faire, enfin de faire acquérir des habitudes de lecture, qui seront différentes selon l'objectif que s'est fixé l'apprenant .

Cependant, une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte.

Nous pourrions définir les différentes stratégies de lecture de la même manière que F.Cicurel dans son livre (Lectures interactives en langue étrangère) p.16-17

α-UNE LECTURE STUDIEUSE :

Est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations. Il veut mémoriser des éléments du texte. Cette lecture est souvent faite au crayon à la main pour pouvoir prendre des notes ou souligner. Il y a fréquemment relectures de certains passages, parfois oralisation du texte à retenir.

b-UNE LECTURE BALAYAGE :

Intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître le détail, il veut capter l'essentiel. C'est ainsi que se présente le parcours des yeux sur la page d'un journal, sur un tract distribué dans la rue, sur une publicité, etc.... Cette lecture est le fait d'un lecteur exercé car elle exige de lui des stratégies d'élimination.

Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse « ce qui est inutile à sa présente lecture. Or l'absence d'une bonne maîtrise linguistique et textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments « à lire /à ne pas lire ».

c-UNE LECTURE DE SELECTION :

Est mise en œuvre lorsqu'il ya nécessité de rechercher. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, une grammaire, un journal de spectacles, sait au préalable « ce qu'il veut trouver ». Il y a dans la tête du lecteur comme un modèle vide qui le conduit vers l'information recherchée : orthographe d'un mot, horaire d'un train, numéro de téléphone etc.

d-LA LECTURE SELECTIVE :

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 est mise en œuvre une lecture-élimination qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé.

e-LA LECTURE-ACTION :

Est celle qu'a adoptée la personne occupée à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes-recettes, modes d'emploi, etc....

Cette lecture discontinuée se caractérise par des mouvements de va- et- vient entre le texte et l'objet à réaliser. C'est une procédure qui se trouve également lors de l'écriture d'une lettre d'une lettre lorsqu'en reprend point par point à une autre.

f-UNE LECTURE ORALISEE :

Est celle qui consiste à lire un texte à voix haute. Elle peut avoir deux formes : soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes- c'est la lecture racontée à un enfant-soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur son texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire c'est le cas de l'orateur qui ne lit pas intégralement ses notes mais adopte une lecture « levers yeux ». Pendant que l'orateur parle, il jette un coup d'œil sur ce qui va

s'écrire, il exécute ainsi simultanément deux activités : l'oralisation de son texte et la lecture partielle de ses notes qui lui permet de poursuivre son écrit.

Avant la lecture : *Avant que l'apprenant entame une lecture quelconque, il doit d'abord : se rappeler de ses connaissances et explorer le texte, se rappeler aussi de ce qu'il sait déjà : les expériences semblables, d'autres lectures tout ce qui a rapport avec le texte.*

Essayer aussi d'élargir ses connaissances : qu'est ce qu'il doit savoir ? (information sur l'auteur, le texte et peut être la culture dont il provient).

Il est recommandé d'écrire avant de lire (noter sur un tableau ce qu'il sait et ce qu'il voudrait savoir, faire un schéma conceptuel pour que l'apprenant pourra compléter après sa lecture

Enfin faire un survol rapide du texte pour trouver comment le texte est construit.

Pendant la lecture : *Au moment où l'apprenant commence sa lecture il doit :*

Construire le sens du texte dans sa tête, sur une marge ou sur des feuilles et se poser des questions (mot, phrases, passages, actions qui ne sont pas clairs).

Essayer ensuite de faire des liens avec des gens, des endroits ou des choses connus, puis anticiper et prédire, deviner ce qui va arriver ensuite.

Clarifier et confirmer, répondre aux questions qu'il s'est posées, vérifier ses prédictions quand il trouve l'information dans le texte.

Enfin évaluer ce qu'il lit ... noter des souvenirs d'informations et de situations semblables ou inspirées du texte, les réflexions personnelles et les réactions du texte.

Après la lecture : *Après la lecture l'élève doit :*

Interpréter le texte et réagir à la lecture, donner ensuite la première impression ou dire ce qu'il a compris quand il a commencé à lire.

Développer les interactions du texte

Et enfin faire des liens assez larges et donner des réflexions personnelles puis écrire des rédactions.

2.5 LES MECANISMES DE LECTURE :

Depuis les années 70 la connaissance des mécanismes mis en œuvre dans tout acte de lecture a considérablement progressé et nous permet de mieux appréhender l'enseignement de cette discipline complexe.

La lecture est d'abord et avant tout un processus physiologique : travail des yeux et éventuellement des organes de l'appareil phonateur (quand il s'agit de la lecture orale) et travail auditif. Mais c'est aussi fondamentalement un processus mental, travail de la mémoire et travail intellectuel pour l'organisation du sens.

Toutes les recherches théoriques mettent en relief l'aspect archaïque et coûteux de la lecture orale.

Celle-ci historiquement justifiée jusqu'à la fin du premier millénaire (manuscrits sans intervalles entre les mots, lus par des lecteurs professionnels oraux), implique la sollicitation des doubles circuits de transmission avec un faible rendement pour la transmission des informations : 9 000 mots/heure environ pour la vitesse de la parole contre 27 000 mots /heure pour la lecture visuelle d'un lecteur moyen.

L'une des premières conséquences pédagogique sera donc de favoriser cette lecture visuelle chez les élèves en évitant progressivement le recours à l'oralisations ou au chuchotement sauf dans les cas de situations réelles de communication orale. La connaissance par les élèves et les enseignants des facteurs de nature visuelle dans l'acte de lecture, permettra de prévoir des exercices spécifiques pour aider les apprenants à surmonter certaines difficultés liées à ces facteurs

2.6 MAITRISER LA LECTURE :

Invention majeure de l'esprit humain, l'écrit reste, à l'aube du XXIe siècle, un élément fondamentale de la transmission et de l'appropriation, dans le temps et dans l'espace, des savoirs et de la culture, comme des informations et des consignes les plus banales de la vie quotidienne.

En effet, malgré le développement accéléré des médias de l'oral et de l'image, la lecture ne cesse d'étendre son emprise sur les activités humaines. Dans ce contexte, la difficulté n'est pas due aux différences de ressources financières, l'accès à l'internet s'ouvrant de plus en plus largement à tous.

Mais il faut se préoccuper d'un danger possible de césure sociale entre une « masse » inexperte et une élite rompue à maîtriser la richesse et les évolutions constantes de ces nouveaux moyens de communications.

2.7 LA LECTURE POURQUOI FAIRE ?

a- Les fonctions de la lecture :

Tant que l'objectif poursuivi par l'enseignement de la lecture vise l'acquisition des mécanismes de base, notamment l'apprentissage et la mise en œuvre du principe alphabétique et la constitution d'un premier lexique mental, l'attention portée à la compréhension elle-même se trouve limitée.

De fait, les capacités des apprenants sont à cette période essentiellement mobilisées par le traitement de la langue écrite et par la progressive mais lente automatisation de celui-ci.

Ainsi en 1^{ère} Année secondaire, même si les activités de lecture sont systématiquement orientées vers la compréhension des textes utilisés comme supports, celle-ci ne peut se voir consacrer qu'une part très restreinte des activités de lecture.

Comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite.

Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicales (les mots) organisées en phases selon les règles propres à une langue donnée (syntaxe).

Ces phrases sont elles-mêmes agencées séquentiellement en des textes (ou structures rhétorique : les genres et type de textuels) mais contraignants. Les mots et leurs agencements (propositions, phrases) induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent.

Les traitements mis en œuvre pour comprendre un texte concernent donc à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent.

Ils exigent que le lecteur dispose des connaissances linguistiques et conceptuelles et qu'il puisse mobiliser les unes et les autres sans être débordé par la tâche.

En effet, les êtres humains ont une capacité limitée de traitement qui restreint la quantité d'informations qu'ils sont susceptibles de manipuler simultanément.

L'activité de compréhension se déroule dans le temps, le lecteur ne peut réaliser simultanément à un moment donné, qu'une quantité restreinte d'opérations cognitives.

Il lui faut donc en fonction des caractéristique du texte (familiarité du lexique, complicité relative des phrases), des connaissances préalables du domaine évoqué et des objectifs assignés (se cultiver, se distraire, s'informer, apprendre).

b-La lecture analytique : (la lecture méthodique)

La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte.

Elle constitue donc un travail d'interprétation, elle vise à développer la capacité d'analyse autonomes, elle peut s'appliquer à des textes de longueurs variées :

-Appliquée à des textes brefs, elle cherche à faire lire les élèves avec méthode.

-Appliquée à des textes longs, elle permet l'étude de l'œuvre intégrale.

L'objectif de la lecture analytique est la construction et de la formation d'une interprétation fondée : les outils d'analyse sont des moyens d'y parvenir, et non une fin en soi.

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

2.8 LES DIFFICULTES D'APPRENDRE A LIRE ET REMEDES

a- Les difficultés :

L'acte de lire est souvent difficile même pour les élèves les plus ambitieux.

Les recherches menées dans ce sens sont développées selon deux voies principales : la voie médicale et la voie psychopédagogique contrairement à la médecine en question de l'éducation, une attention moindre a été accordée à la pathologie du cerveau. Nous considérons qu'un grand nombre de facteurs pourraient se trouver associés. Récemment, la recherche se déplace vers les aspects les plus centraux de processus de lecture tels que : la perception, les formes variées de pensée créative et au processus élémentaire de l'apprentissage de lecture: détection précoce et préventive des élèves.

Aujourd'hui le problème de lecture est lié à de nombreux domaines scientifiques, c'est pourquoi des recherches plus disciplinaires s'imposent.

Les spécialistes de l'apprentissage de lecture mettent en cours les hypothèses avancées par les neurologues et les physiologistes selon, qui, les causes de ce phénomène sont d'ordre génital ou cérébral car en recourant à l'expérimentation, nous avons conclu que tous les types d'erreurs de lecture apparaissent chez les lecteurs normaux.

Certains chercheurs ont affirmé que l'intelligence est le facteur prédictif le plus valide des effets de l'enseignement de lecture.

Cependant, il ya une relation étroite entre l'échec de l'apprentissage de la lecture et les troubles affectifs, c'est dire qu'on reconnaît qu'il ya amélioration entre le développement de la personnalité et celui de la lecture.

La mauvaise lecture peut avoir les retombées sur les élèves.

-manque de confiance en soi ;

-inaptitude à établir des contacts avec les autres

-diminue la persévérance et la concentration

Mais, nous devons clarifier l'interaction entre personnalité et compétence de lecture dans les différents aspects et niveaux.

-les enfants 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 motivations desquels on doit prendre compte).

-Absence de l'école étendue pendant la période des débuts de l'apprentissage de la lecture conduit à des différences et à des manques qui provoquent les difficultés dans le travail ultérieur.

-Le matériel d'enseignement, les méthodes, les effectifs sont d'autres facteurs qui influencent la motivation et l'attitude des élèves, ainsi que la mauvaise conception des programmes et l'inadaptation des thèmes.

- L'efficacité de l'enseignement de lecture dépend également de l'habileté de la pénétration psychologique du maître qui, malgré les dispositifs programmés les plus élaborées ne peuvent remplacer son action individuelle envers les élèves.

b- Les remèdes :

Avant toutes interventions au profit d'élèves en situation d'échec, il importe d'étudier leur langage et recommander un examen approprié au cas où une maladie serait susceptible.

Les ressources de chaque enfant sont inventoriées, ses points forts et faibles sont notés, un programme personnalisé est établi pour prévoir l'emploi de procédures de soutien et mise en œuvre de méthodes ajustées aux besoins particuliers.

Les textes analytiques aident l'enseignant à personnaliser ses interventions de façon à satisfaire les besoins. Il doit construire des interventions d'intérêts et conserver sur sa fiche les traces écrites des informations qu'il a recueillies.

L'aide psychopédagogique ne doit pas se limiter à une certaine méthode, il importe de choisir dans les divers types d'approches ce qui convient le mieux aux besoins et intérêts particuliers de chacun car l'emploi d'une approche exclusive conduit à l'échec.

Les méthodes nouvelles insistent sur la phonétique et sur la signification des fragments de langue écrite qui est proposée à l'observation et à la mémorisation.

La compréhension nouvelle de la lecture doit être un objectif précoce, il convient de proposer des exercices qui encouragent à lire pour comprendre et à aborder le texte de façon critique.

c- Tableau récapitulatif des différentes compétences que nous proposons à l'élève de 1^{ère} A.S.

<p>Comprehension des phrases</p>	<p>-compétences lexicale : comprendre et identifier les mots. -compétence morphosyntaxique : maitriser le fonctionnement de la phrase. -ponctuation.</p>
<p>Recherche de la cohérence entre les phrases</p>	<p>-compréhension des anaphoriques. -compréhension des connecteurs (mots de liaison). -découverte des informations implicites.</p>
<p>Construction de la signification globale du texte</p>	<p>-identification du thème -identification de la structure du texte -identification des idées principales -identification du type du texte -utilisation des pré-requis -anticipation de la lecture.</p>

2.9 LES PROJETS DE LA LECTURE :

Les stratégies de lecture dépendent pour une part du texte lui-même, de son écriture, de son genre, de sa finalité (nous ne lisons pas identiquement un programme de spectacles affiché sur une colonne, une contravention reçue dans un courrier ou un manuel scolaire) et, pour une autre part, du projet que le lecteur forme.

F. Cicurel dans la page 18 du même livre, confirme que le projet de lire peut se voir de la manière suivante :

-« pour se distraire ou passer le temps,

-pour s'informer

-pour étudier (traduire, expliquer des textes, approfondir ses connaissances, corriger une copie, faire un exposé).

-pour faire une action (lire un mode d'emploi),

-pour chanter, prier, raconter une histoire,

-pour connaître la littérature ».

L'activité quotidienne de lecture est émaillée de courts moments de lecture dont nous avons à peine conscience, nous lisons une marque de vêtement ou les emballages alimentaires pour connaître la composition d'un produit.

En classe le projet est essentiellement académique. Nous lisons pour apprendre à lire en mettant en œuvre une stratégie de lecture studieuse.

Enfin le projet qui reste toujours et encore plus important est l'écriture, puisque c'est par le biais de la lecture que l'apprenant acquit un solide bagage lexical, des connaissances grammaticales

2.10 LES TEXTES :

Une des questions que se pose un enseignant est la suivante :

Faut-il s'en tenir au manuel ou encore ne pas utiliser du tout et choisir plutôt des textes desources variés ? Le choix des textes est en effet une décision qui sera majeure dans notre enseignement de la lecture. D'autres questions nous viennent également à l'esprit devant un texte particulier. Le texte est-il bien construit ? Est-il intéressant pour les élèves ? Est-il accessible sur les plans de la forme et du contenu ? Est-il lisible ?

De façon générale, nous pourrions dire que les élèves n'ont pas le choix, ils disposent d'une seule source de texte au lycée, « le manuel scolaire ».

Dans notre enquête, concernant les textes proposés dans les manuels scolaires, 90% des enseignants les trouvent peu intéressants et les thèmes choisis intéressent rarement leurs élèves. Les manuels sont souvent décriés. Rappelons que le manuel n'est pas le programme, il n'est qu'un outil, un auxiliaire de travail. Mais il doit avoir une fonction formative pour l'enseignants, il doit lui apprendre à concevoir certaines activités. Dans le cas échéant ce ne sera plus un manuel ni pour l'enseignant, ni pour l'élève.

a- Les types de texte :

Les différents types de textes que l'élève de secondaire rencontre : Chacun des textes qui feront l'objet d'écriture sont considérés comme des types d'écrits.

Il ne s'agit pas là non plus d'arriver à une classification avec des élèves : en effet ces types de textes s'interpénètrent parfois l'un l'autre ; nous trouverons dans les contes du narratif, du descriptif, des dialogues.

L'étude en lecture des textes supports visant à dégager les grandes caractéristiques du genre révélera bien souvent des surprises.

Une réflexion se situant au point de rencontre des recherches linguistiques, pragmatiques, sémiologiques, sociolinguistiques et surtout psycho-cognitive, et à la lumière des travaux actuels sur la compréhension et la mémorisation, nous pourrions dire que la compétence discursive des sujets et, à la fois, constituée par une compétence communicationnelle et par une compétence textuelle.

A l'intérieur de cette dernière, les lecteurs savent reconnaître intuitivement un texte comme « narratif », « argumentatif » ou « descriptif ». Le fait que la lecture soit ainsi sélective et qu'un texte puisse être perçu comme « captivant » ou « lent et ennuyeux » selon que sa dominante est ou narrative ou descriptive, doit absolument être pensé en termes textuels et typologiques. Il est clair que nous ne lisons pas de la même façon une description, un dialogue, ou un poème.

Ces différents types de textes ou de séquences textuelles exigent des stratégies et des compétences diversifiées. Aussi d'un point de vue didactique était-il nécessaire que l'approche globale des textes soit pensée en termes de typologie des types textuels puisque tout discours est un entrelacs de séquences textuelles et que toute classification est d'abord et surtout à des fins pédagogiques.

a- Les principales typologies :

A/ WERLICH distingue cinq (5) types de textes :

- 1) Le texte **descriptif** qui présente des arrangements dans l'espace.*
- 2) Le texte **narratif** : concentré sur des déroulements dans le temps.*
- 3) Le texte **expositif** : associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles.*
- 4) Le texte **argumentatif** : centré celui-ci sur une prise de position.*
- 5) Le texte **instructif** : (ou **prescriptif, exhortatif**) qui incite à l'action.*

B/ Jean Michel ADAM distingue par ailleurs huit (8) types textuels :

- 1) Asserter des « énoncés de faire » donne **le type textuel narratif** à condition que ce faire s'inscrive dans déroulement temporel et causal (chrono-logique). Ce type de textes est dominant particulièrement dans le reportage (sportif ou journalistique), le fait-divers, le roman, la nouvelle, les contes, le récit historique, la parabole, les publicités narratives, le récit politique, le cinéma, la B.D, les P.V d'accident...
- 2) Asserter des « énoncés d'état » donne **le type textuel descriptif** lié souvent à un arrangement effectivement spatial des propositions, ce type est, plus largement, en rapport avec le discours lexicographique. Ce type de texte est important surtout dans la littérature, la pub, les prospectus touristiques...
- 3) Asserter pour expliquer ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un donne **le type de texte expositif** ou **explicatif** en font partie les discours didactiques, scientifiques.
- 4) De l'acte de discours « convaincre » (persuader, faire croire), découle **le type de texte argumentatif**.
- 5) L'acte directif, ordonné, qui incite à faire, permet de définir **le type de texte prescriptif, injonctif** que l'on retrouve dans les recettes de cuisine, les notices de médicament ou de montage, les consignes en général.
- 6) **Le type de texte prédictif** développe l'acte de discours prédire qui s'actualise dans le bulletin météorologique et l'horoscope.
- 7) **Le type de texte conversationnel** (interview, dialogue) prend en charge les actes de paroles : questionner, excuser, remercier, menacer, nier, promettre... Ce type de texte est le premier acquis de l'enfant et manifesté dans ces fameux « pourquoi ? ». (L'interview, le dialogue romanesque ou théâtral) apparaissent comme les manifestations les plus courantes de ce type essentiel qui traverse la plupart des discours réalisés.
- 8) **Le type textuel rhétorique** se retrouve dans le poème, la prose poétique, la chanson, la prière, le slogan, le proverbe, le dicton, la maxime, le graffiti et toute pratique du titre.

b- Les différents types de textes :

Chaque texte ou chaque séquence de texte a un objectif principal que l'on appelle sa **fonction**.

C'est l'**intention de l'auteur** qui détermine le type de texte.

Le type de texte dépend en effet de ce que l'auteur veut que son lecteur fasse, réalise, imagine, etc.

Nous distinguons principalement 5 types de textes. L'intention du locuteur peut être de:

- raconter une histoire (texte narratif)
- établir une description (texte descriptif)
- argumenter, critiquer (texte argumentatif)
- donner des informations (texte explicatif ou référentiel)
- imposer une opinion ou donner des conseils (texte injonctif)

Remarque :

Un même extrait peut contenir successivement plusieurs types de textes différents.

Ainsi dans un roman, nous pourrions trouver des passages descriptifs puis des passages narratifs. Une notice de montage peut comporter un passage descriptif (présentation de l'appareil) puis un passage explicatif et enfin faire appel au texte injonctif.

Parfois les types de textes peuvent se combiner au point qu'il devient difficile de les distinguer et de les identifier de façon certaine.

Le texte narratif:

Ce qui caractérise le texte narratif, c'est la présence d'au moins un personnage qui pose des actions dans le temps et l'espace.

La structure d'une narration s'articule généralement autour de cinq étapes : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale.

Fonction / intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<p>Raconter</p> <p>Faire le récit d'événements.</p> <p>Faire revivre une action passée réelle</p> <p>ou faire vivre une action imaginaire</p>	<p>Reportage, journal, fait divers,</p> <p>roman (policier, d'aventures, de science-fiction...),</p> <p>conte, légende, fable,</p>	<p>Imparfait et passé simple ou présent de narration.</p> <p>Indications temporelles, actions, événements, personnages, narrateur, présence d'un point de vue</p>

(fiction)	nouvelle, texte historique...	(focalisation)
-----------	----------------------------------	----------------

Questions pour exploiter un texte narratif : Qui ? Fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Schéma d'exploitation possible :

Quel est le titre de l'histoire ?
Qui sont les personnages ?
Où se passe l'histoire ?
Quand se passe l'histoire ?
Quel est le début de l'histoire ?
Que se passe-t-il ? (actions / événements)
Quelle est la fin de l'histoire ?

Le texte descriptif:

Dans un texte descriptif, l'auteur indique **comment est** un objet, un paysage, un lieu, une atmosphère, un être, une action, un événement, une situation, un concept, une procédure, un processus, un fonctionnement.

Le sujet peut être décrit par l'énumération de ses propriétés, de ses qualités ou de ses parties. Nous pourrions aussi le situer dans le temps, dans l'espace ou en fonction

d'autres éléments. Pour faire cette mise en relation, nous pourrions avoir recours à des procédés tels que les comparaisons et les métaphores.

Fonction/intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<p><i>Décrire.</i></p> <p><i>Produire une image de ce que le lecteur ne voit pas, mais qu'il peut imaginer : un lieu ou un personnage (portrait)</i></p>	<p><i>Roman, nouvelle, conte, compte rendu d'un événement sportif, la définition d'un dictionnaire, une planche anatomique, un guide touristique, l'itinéraire d'un parcours, le mode d'emploi d'un appareil, l'organigramme d'une compagnie...</i></p>	<p><i>Imparfait ou présent de vérité générale.</i></p> <p><i>Indications de lieux (localisations).</i></p> <p><i>Si la description se fait en évolution, indications temporelles.</i></p> <p><i>Importance des sensations.</i></p> <p><i>Point de vue (focalisation).</i></p>

Questions pour exploiter un texte descriptif : Qui / qu'est-ce qui est décrit ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Le texte explicatif:

À travers ce type de texte, l'auteur s'attache à expliquer le pourquoi d'un phénomène, d'un fait, d'une affirmation. Les textes explicatifs répondent à des questions de compréhension, du genre «Pourquoi cette guerre a-t-elle eu lieu?», «Pourquoi ce phénomène physique se produit-il?». De même, si une ou un élève donne les raisons de ses affirmations afin de les faire comprendre, il ou elle produit alors un texte explicatif.

La structure du texte explicatif permet une certaine souplesse. Généralement, l'introduction présente le sujet de l'explication et expose les aspects qui appellent des explications. Suit une phase explicative qui s'articule autour de formulations reliées au «parce que». Quant à la phase conclusive, elle est facultative; le plus souvent, il n'y a pas de conclusion.

Fonction/intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<p>Expliquer</p> <p>Analyser un phénomène pour qu'il soit bien compris.</p> <p>Faciliter la compréhension.</p>	<p>Ouvrages de vulgarisation scientifique, articles de fond, manuels scolaires...</p>	<p>Présent de vérité générale, mots techniques,</p> <p>passage de la théorie à l'exemple, (définition puis exemple)</p>

Questions pour exploiter un texte explicatif : Sur quoi porte l'explication ? Que nous en dit-on ?

Eventuellement : Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Le texte injonctif ("incitatif") :

Est souvent assimilé aux textes explicatifs et descriptifs, la frontière est floue pour beaucoup...

Pourtant, on peut assez facilement le distinguer avec le tableau suivant :

Fonction/intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<p>Forcer à</p> <p>Proposer une action.</p> <p>Donner des consignes.</p> <p>Enjoindre (=forcer à)</p> <p>(une injonction)</p>	<p>Recettes de cuisine, notice, mode d'emploi, posologie des notices de médicaments,</p> <p>lois, règlements, exercice...</p>	<p>Emploi de la 2e personne (parfois 1re personne du pluriel),</p> <p>présence de l'impératif ou infinitif ou futur.</p> <p>Présence d'ordres consignes.</p>

Questions pour exploiter un texte explicatif : En quoi consiste l'injonction ? Sur quoi porte-t-elle ? Qui concerne-t-elle ?

Eventuellement : Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Le texte argumentatif:

Dans un texte argumentatif, l'auteur présente l'opinion qu'il veut défendre, soit sa **thèse**, et cherche à convaincre le destinataire de la justesse de ses idées. Il justifie son opinion à l'aide d'arguments, ou de preuves.

La structure d'un texte argumentatif requiert généralement **plusieurs paragraphes**. Dans l'**introduction**, on présente le sujet et, dans le **développement**, on expose les arguments, les contre-arguments et les conclusions secondaires. Pour finir, l'auteur reformule sa **thèse** et peut aussi élargir le débat.

Fonction / intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
Argumenter. Convaincre, persuader, défendre un point de vue, faire en sorte que le lecteur partage son point de vue.	Magazine, débats, article, essais, éditorial, pamphlet, publicité...	Présence d'arguments et d'exemples, liens logiques, utilisation d'une stratégie argumentative, parfois présence d'un ton catégorique et / ou d'un avis personnel (je)

Questions

Pour exploiter un texte argumentatif : Qui plaide ? Quoi ? (thèse, même implicite dans le texte qui permettra l'argumentation)

Eventuellement les opposants et les souteneurs ?

Qui s'agit-il de convaincre ?

Eventuellement : Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Autres types de textes:

Le **texte informatif** est souvent distingué du texte explicatif. Ce type de texte donne des informations brutes, simples, ne cherche pas à donner le "pourquoi".

Fonction/intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<i>Informé.</i>	<i>Quelques articles de presse, les rubriques de presse "carnet" et "petites annonces", certains tracts publicitaires.</i>	<i>Effacement absolu de l'énonciateur, lexique spécifique, nominalisations...</i>

Questions :

Pour exploiter un texte informatif : Au sujet de qui / de quoi nous informe-t-on ?

A propos de quoi ? Où ? Quand ?

Eventuellement : Comment ? Pourquoi ?

Le texte dramatique (ou "scénique", "dialogal", "conversationnel"). La pièce de théâtre et la saynète sont des textes dramatiques, car ces textes sont fondés sur des dialogues et prévoient que l'histoire sera illustrée par des acteurs.

En général, ils adoptent la structure de la narration, soit une situation initiale, un élément déclencheur, des péripéties, un dénouement et une situation finale.

Fonction / intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<p>Raconter</p> <p><i>Faire revivre une action passée réelle</i></p> <p><i>ou faire vivre une action imaginaire (fiction)</i></p>	<p><i>Pièces de théâtre, scénario, conversation "sur le vif"</i></p>	<p><i>Ponctuation spécifique, marque de l'énonciation...</i></p>

Questions :

Pour exploiter un texte dramatique : Qui parle ? De quoi ? Où ? Quand ? Comment ?

Pourquoi ?

*Nous pourrions encore distinguer les **textes expressifs** (pour exprimer un sentiment), les **textes impressifs** (pour susciter un sentiment ou une émotion), les **textes métalinguistiques** (pour analyser le fonctionnement d'une langue), etc.*

2.11 L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET MOTIVATION :

Le projet d'être enseignant résulte souvent du désir : de s'occuper des autres, et de les guider.

Les méthodes nouvelles donnent une nouvelle fonction d'animation à l'enseignant, pour laquelle : il n'est pas suffisamment préparé, quant à la soif de stimulation, elle est satisfaisante dans la mesure où l'enseignant accepte d'apprendre « par » et « avec » ses apprenants, dans les recherches communes où il apporte sa compétence méthodologique.

La réussite étant l'un des meilleurs moyens pour motiver les élèves l'enseignant doit choisir un exercice à la portée de ses dispositions mais, qui présente, tout de même un défi pour eux.

L'enseignant doit avoir confiance en lui-même, une personne qui a une image positive d'elle-même et qui estime ses capacités à leur juste valeur, manifeste plus facilement son amour des jeunes et le « respect attire le respect ».

a- Comment motiver un élève en classe ?

L'élève en classe au moment de la lecture à tendance à s'ennuyer, s'endormir, à rêver, à s'absenter psychologiquement de ce qui est en face de ses yeux :(texte, livre...), pour cela l'enseignant doit à aucun moment laisser cette ennui s'installer et doit absolument donner un sens à son apprentissage, en motivant l'élève par les moyens qu'ils lui sont utiles.

Cela dit que la motivation en classe est le rôle de l'enseignant, c'est le premier responsable, il doit en aucun cas laisser désintéresser l'élève.

Une activité d'apprentissage de lecture doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but en commun.

Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire l'enseignant devant le manuel scolaire doit choisir des textes qui ressemblent à ceux

que l'on trouve dans la vie courante. En fait, il est important d'éviter le plus possible que l'élève ait un sentiment de devoir accomplir un travail qui ne présente de l'intérêt que pour son professeur et qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation.

Autrement dit que les facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe sont les activités d'apprentissage que l'enseignant propose, l'évaluation qu'il impose, les récompenses et les sanctions qu'il utilise, et lui-même de par surtout sa passion pour sa matière et le respect qu'il porte à ses élèves.

Par ailleurs, l'élève à son tour doit avoir une attitude sérieuse en classe et être capable d'assumer ses responsabilités, et améliorer la compréhension en lecture en abordant

les différents types de textes, lire des petits romans, travailler en petit groupes de niveaux pour faciliter les interactions.

b- Le rôle de la motivation dans l'apprentissage :

L'éducateur a un rôle à jouer pour aider le développement de certaines activités, par contre, il y a lieu d'éviter de forcer inutilement un enfant. Il ne s'agit pas de dépasser des limites pour ne pas risquer de détourner l'enfant de ce que nous voulons lui faire apprendre pour ne pas le rebuter, le décourager ou le traumatiser .

Par ailleurs, il est bon que l'enfant sache à quoi peuvent servir toutes les connaissances, qu'il puisse les utiliser à des réalités familiales, sociales...-J.J.Rousseau avait montré qu'Emile était motivé à apprendre à lire après une invitation manquée pour ne pas avoir su déchiffrer le message qui lui était adressé et Rousseau à souligner que l'essentiel dans l'apprentissage de la lecture c'est non pas la qualité de la méthode mais la motivation profonde de l'élève.

Des journalistes qui réalisaient dernièrement un reportage sur les chasseurs africains qui traquent le gibier ont posé cette question : « Quelle est la technique la plus efficace pour attraper vos proies ? » les chasseurs répondirent sans hésitation « La faim ».

Nous pourrions donc affirmer qu'aucune efficacité éducative profonde n'est à escompter d'une action pédagogique qui ne répond à un besoin, une motivation, une attente de l'enfant. Faute de cet accord, les apports ruissellent au lieu de s'infiltrer, de s'imprimer profondément : ils constituent un vernis périssable et non une culture profonde.

Un autre aspect de l'apprentissage dont il faut tenir compte réside dans les possibilités de ce que nous appelons le « transfert ». Selon des théories de la psychologie de l'apprentissage, quand nous apprenons à rédiger sous l'effet de stimuli de même nature. C'est ce que nous appelons le transfert de l'apprentissage.

a)- **Transfert positif** : En pédagogie, c'est ce qui se passe quand après avoir appris à ajouter deux de ses doigts à un nombre, un enfant s'attaque à l'opération qui consiste à ajouter trois.

b)- **Renforcement et punition** : Les renforcements négatifs ont des effets semblables à ceux des renforcements positifs mais ils agissent en sens contraire. L'organisme qui est soumis à un stimulus source de désagrément, peut le faire cesser en fournissant la réponse qu'il avait à apprendre.

Le renforcement négatif peut être le mécontentement que le maître manifeste. L'élève le fait cesser en exécutant la tâche que nous attendons de lui. De même la punition peut être employée pour détruire certains types de comportements indésirables ou inadaptés. Mais si nous pouvons recourir au renforcement négatif et aux punitions pour tenter d'arrêter un comportement, il est beaucoup plus difficile de l'employer pour en faire naître un.

En le punissant, nous pouvons empêcher un enfant de jeter des papiers par terre en classe par exemple, mais en utilisant le même procédé il est fort douteux de lui apprendre à lire.

Nous pouvons donc avancer, sans grand risque de se tromper, que les sanctions peuvent se révéler efficaces pour faire disparaître une mauvaise habitude chez les élèves, mais pour les inciter à apprendre quelque chose de positif, elles restent sans effet et dépourvues de toute efficacité.-Il faut plutôt stimuler par la récompense comme la préconise E.L. Thorndik qui a mis en évidence, à partir de ses expériences la plus importante des lois de l'apprentissage à savoir « la loi de l'effet ». Selon ce principe, le comportement suivi de récompense ou de réussite aura tendance à se répéter, celui qui ne trouve aucune récompense aura tendance à disparaître.

c- Les types de la motivation en classe de langue :

La motivation, d'une manière générale, c'est "la chose du monde la mieux partagée" en ce sens que tout enseignant, tout élève, y fait référence plusieurs fois au cours d'une année scolaire pour expliquer le "bon" ou "mauvais" comportement mais c'est aussi une sorte de concept mou que nous ne saurons pas très bien décrire ou expliquer. Nous savons que la motivation est là mais nous ne savons pas très bien ce que c'est. Nous décrivons surtout les résultats, les effets, de sa présence ou de son absence.

1- La motivation intrinsèque :

La motivation intrinsèque que l'individu va effectuer une activité uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure. Pour cette raison les études portant sur la motivation intrinsèque utilisent des activités qui sont jugées très intéressantes, le temps que peut passer le sujet en dehors de toutes contraintes expérimentales est de ce fait une des meilleures mesures de la motivation intrinsèque (le plaisir et la satisfaction ressentis lors de l'exécution de la tâche).

2- La motivation extrinsèque :

La motivation extrinsèque fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité, pour en retirer quelque chose de plaisant tel que l'argent, ou pour éviter quelque chose de déplaisant.

Quelque soit la situation, l'individu en perçoit les résultats comme indépendants de sa volonté, c'est donc, l'inverse extrême de l'autodétermination.

Selon Lieury .A et All (1997), « il existe une large gamme d'action liées aux contraintes extérieures, telles que le souci de gagner de l'argent, d'être valorisé par des prix, de faire plaisir aux parents : ce sont les motivations extrinsèques ».

11 Lieury.A, Fenouillet .F « motivation et réussite scolaire » Dunod, Paris, 1973 , P4

2.12 Conclusion :

Il est difficile de dire ou d'affirmer que la compréhension d'un énoncé quelconque peut se faire à partir d'une méthode ou d'une stratégie indépendamment des autres techniques qui forment un ensemble indissociable car la lecture est un domaine complexe, vaste et fertile. Elle est le moyen privilégié d'accès à la connaissance.

Dans un programme d'enseignement du français langue étrangère, il est nécessaire de développer, chez l'apprenant et en particulier le lycéen, une pratique de la lecture centrée sur la compréhension du contenu d'un texte.

Il faut distinguer entre enseigner la lecture et enseigner à apprendre et comprendre la lecture, c'est-à-dire, l'objectif principal n'est pas enseigner à décoder l'orthographe mais de cerner la signification, le sens des mots, des phrases dans un contexte ou dans une situation bien déterminés...

La lecture est au centre des activités scolaires, or pour qu'elles deviennent un outil réellement efficace au service d'un projet, il est nécessaire que les lecteurs doivent :

-Associer, classer, trier, comparer, synthétiser idées et informations ;

-Dégager le contenu d'un texte, l'analyser ;

-Enregistrer les informations par la prise de notes ;

Dans ce domaine de l'approche instrumentale à la lecture des textes en français langue étrangère, les progrès peuvent venir de directives diverses.

Dans notre travail, nous avons essayé d'apporter quelques points que nous avons vus nécessaires et efficaces pour la compréhension des énoncés.

Se basant sur une documentation assez riche, nous avons emprunté quelques techniques et quelques méthodes, qui sont très utiles pour la compréhension de n'importe quel texte.

Une conclusion s'impose à tous les enseignants et chercheurs, la pédagogie de la compréhension des textes passe inévitablement par celle de la production d'écrit.

Cependant, on ne peut dissocier la lecture de l'écriture.

Ecrire en français nécessite la gestion de plusieurs codes : ponctuation, syntaxe, orthographe, morphologie, vocabulaire, ...

Placé en situation d'écriture, l'apprenant algérien éprouve des difficultés à maîtriser simultanément tous ces codes.

En effet la lecture-écriture est en même temps un moyen et une fin.

Il ne s'agit pas de lire pour faire, utiliser, appliquer (textes pragmatiques) ni pour s'informer (textes scientifiques et théoriques), mais de lire, comme nous disons, d'abord pour le plaisir et surtout pour écrire.

C'est la lecture-écriture de fiction, histoires, poésie, processus individuel constitutif de la culture de tout un chacun, qui contribue au développement de la personnalité.

Nous estimons qu'apprendre à lire, ce n'est pas devenir lecteur. C'est plutôt posséder des compétences littéraires qui ne peuvent être acquises qu'à partir des textes et des auteurs. En effet, l'expérience de ce que c'est que la lecture et donc de l'écriture vient aux apprenants de l'interaction avec des textes de la littérature : des récits (narrations, contes), des histoires qui créent un contexte, une rencontre entre les sensibilités de celui qui raconte et le lecteur. Le texte littéraire doit être perçu comme un document d'observation et d'analyse.

3.1 L'ENTREE DANS LE MONDE DE L'ECRIT

Les activités scripturales sont entrées dans tous les pans de notre vie sociale. Les personnes qui n'ont pas développé les compétences nécessaires à la maîtrise du « monde de l'écrit » se voient très handicapées dans leur vie de tous les jours, dans leur monde professionnel, quand elles parviennent à y entrer.

Pourtant, de jeunes apprenants qui ne semblaient pas posséder beaucoup d'atouts dans ce domaine deviennent des lecteurs assidus et ont des pratiques étonnantes dans l'apprentissage de l'écrit.

3.2 Définition de l'écriture :

Une écriture est une trace significative, inscrite sur un support spatiale fixe ou mobile. Ecrire c'est produire une réalité langagière, une représentation qui délivre du sens, à partir d'une trace, transcrite ou non, selon des formes culturellement situées sur un plan orienté, en un espace délimité.

A comte (1958) a défini l'écriture comme : « Le langage, quel qu'il soit, qui rattache l'homme (le dedans) au monde (le dehors) ».1

Etudier l'écriture c'est aussi s'intéresser à l'écriture comme pratique, savoir comment le scripteur se situe dans l'activité, le sens qu'elle a dans son rapport à lui-même, aux autres, aux savoir, à la langue, à l'objet et à la situation d'apprentissage.

G. Deleuze (1995)2 avance que, « ...écrire est une affaire de devenir toujours inachevé, toujours entrain de se faire, et qui déborde toute matière vivable ou vécue, c'est un processus, c'est –a- dire un passage de vie qui traverse le vivable et le vécu ».

Nous citons aussi Mme fewzia Sari Kara Mestafa (3) :

« (...) écrire, c'est savoir saisir et donner du sens à un texte ; c'est découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit. »

1Compte. A, « Le positivisme », coll. « que sais-je ? », PUF, Paris, 1958, P55

2Deleuse. G, « introduction en instincts et institutions », Hachette, Paris, 1955, 69.

3 Fawzia sari kara mostafa « lire un texte », Edition Dar el Gharb, Avril 2004, Paris

En plus simple, l'écriture est 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.

Par écrire, il faut donc entendre les processus de pensée d'un texte en fonction du destinataire, les techniques de composition et l'opération, le travail de relecture et d'amélioration. Quand quelqu'un décide d'écrire, son cheminement se compose des phrases suivantes :

-La conception, c'est-à-dire l'élaboration du projet d'écriture, la réflexion sur ce 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 de 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.

L'écrit oblige donc à se recentrer sur soi-même, à se rappeler, à reconstruire, tout en exigeant de prendre de la distance par rapport au propos. La multiplicité de toutes ces facettes font de l'écrit une activité difficile et lourde à gérer.

L'apprentissage de l'écriture est apparu très généralement insuffisant et trop souvent indépendant de la lecture. Lorsque l'écriture fait l'objet d'une activité, c'est dans la plus part des cas somme apprentissage grapho-moteur visant à assurer le tracé de la lettre. Certes cet enseignement est nécessaire et doit être commencé dès l'école.

Il doit de plus évoluer vers une fluidité de l'écriture (rapidité du geste et lisibilité du résultat).

Toutefois, ainsi conçu, il ne suffit pas de renforcer l'apprentissage de l'écrit (lecture- écriture), nous considérons aujourd'hui que l'écriture contribue autant que la lecture à la découverte du principe alphabétique.

3.3 L'écriture en langue étrangère :

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, un individu est amené à exprimer ses performances en utilisant des canaux différents : l'oral et l'écrit. Ces pratiques sont à différencier car leur utilisation implique des savoirs faire et des connaissances distincts.

En effet, comme le précise Goody(1988) :

« L'écriture n'est pas un simple enregistrement phonographique(...) elle favorise des formes spéciales d'activités linguistiques et développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes ».1

3.4 L'école premier lieu d'apprentissage :

L'écrit occupe une position très importante et privilégiée dans notre vie car les situations appelant l'utilisation de l'écrit sont diverses et multiples.

Pour cela, le devoir de l'école est de former des lecteurs polyvalents, passant avec une égale efficacité et un plaisir jamais démenti du récit au dialogue.

L'école constitue la première institution que fréquente l'enfant pour « apprendre » dans un cadre organisé. Nous définissons l'école comme étant un espace où se rencontrent des adultes qui conduisent et des enfants qui sont conduits.

L'école offre à l'enfant les moyens de se socialiser et progressivement de s'autonomiser. Elle est le lieu où il peut s'instruire pour poursuivre son éducation car elle permet l'élargissement de son champ d'intérêt en lui fournissant les éléments culturels que son entourage familial ne peut lui fournir, particulièrement dans les milieux sociaux défavorisés. L'école toutefois, n'a pas pour unique but de transmettre le savoir ou la culture, elle vise également à faire participer l'enfant puis l'adolescent à la vie de la collectivité. Elle se transforme ainsi en un lieu d'expression et de créativité qui permet aux jeunes de s'épanouir pleinement. Le rôle de l'école ne devrait cependant pas se limiter à la socialisation des jeunes générations, elle doit viser également à humaniser les générations montantes en les intégrant dans l'histoire de l'humanité. L'école joue un rôle prépondérant dans la normalisation de l'écriture, elle pose des interdits (mal dit, mauvais...) impose des modèles.

1Goody, « La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage » édition de minuit , Paris, 1998 , P263.

A. Braun et all (1988) affirme que,

« Il apparaît indispensable que l'école, pour favoriser l'égalité des chances, travaille aussi l'identité des chances en parlant des carences liées au milieu d'origine de l'apprenant, cela n'est possible qu'en sortant d'une logique d'enseignement pour accéder à des activités susceptibles de modifier dans un premier temps les représentations et les attitudes des élèves afin de susciter un apprentissage plus efficace qui se base sur une participation plus grande des apprenants ». **1**

En résumé, pour chacun, les activités de l'écriture peuvent être encourageante (donner envie d'écrire) ou paralysantes, selon, que leurs représentations entraînent des attitudes diverses en traduisant à la fois l'état intellectuel et affectif du scripteur face à l'écrit.

L'école est donc une institution éducative ou des adultes prennent en charge des enfants pour les éduquer et les instruire.

3.5 L'APPRENANT FACE A L'ECRIT :

Nous avons constaté, et cela à travers les résultats des apprenants, que la plupart du temps, il semble, qu'en classe, l'élève écrive 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 redoute souvent la tâche à accomplir, parfois n'ose même pas se lancer, comme nous l'avons pu le constater.

Pour les élèves en difficultés d'apprentissage, l'écriture présente un « défi intimidant ». Plusieurs élèves qui connaissent des échecs en viennent à avoir de l'aversion pour l'écriture. Or la recherche montre que les bons scripteurs se sont dotés de plusieurs stratégies liées au processus de l'écriture. Dans l'écriture d'un texte, il y'a, d'abord la mise en situation puis la planification (identifier le lecteur, 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.

1-Braun. A et all , «écrire en français au primaire : quelques performances pour les enfants issue de l'immigration ? » , De Boeck, Belgique , 1988, P15

3.6 Qu'est ce qu'une production d'écrit ? :

La production d'écrit n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi de savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de texte répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus.

Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes, mais la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... . Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.

L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leurs organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. Cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes) à des degrés divers de la production :

-Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie syntaxe), compétence lexicale,

-Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition /apprentissage de la langue.

-Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, la création d'un texte fait appel à un enchevêtrement de ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usages lors de son activité de scripteur. Mais, en même temps « Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. » (Weber, 1993, p62).

Ce qui signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte mais aussi de manière intelligible et ordonnée, d'où la complexité de l'activité d'écriture : beaucoup de savoirs et d'habilités viennent s'impliquer, c'est pourquoi, mis à part une manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexicale, orthographe, syntaxe...), l'apprenant est contraint d'effectuer une série

d'opérations intellectuelles que de nombreux chercheurs (De Beaugrande, 1984, Scardamalia et Bereiter 1987, ...cf, Cornaire et Raymond, 1999) ont tenté de mettre à jour à travers des modèles e processus d'écriture, terme désignant « toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite.

3.7 Stratégies rédactionnelles :

Par stratégies, nous entendons les modalités d'actions impliquées dans les processus. Ainsi pourons 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.

3.8 Stratégies d'évaluation d'une écriture :

Inspirés de la théorie du traitement de l'information, Hayes et Flower divisent l'activité rédactionnelle en trois grandes parties pour décrire les différentes stratégies aux quelles le scripteur expert a recours :

1-Le contexte (ou environnement) de la tâche qui inclus tous les facteurs extérieurs au rédacteur et qui influencent la réalisation de la tâche.

Il s'agit en fait de toutes variables pouvant influencer l'écriture telle le thème du texte à produire, les lecteurs éventuels, les consignes des enseignants, l'environnement physique dans lequel se trouve le scripteur choisira son lexique.

2- La mémoire à long terme où sont stockées les connaissances permettant au scripteur de produire un texte cohérent : connaissances à propos du sujet à traiter connaissances des codes grammaticaux, lexicaux, connaissances des typologies des textes (narratifs, descriptifs, ...) etc.

Donc, l'apprenant aura recours à ses savoirs et savoir-faire.

3-Le processus d'écriture où les connaissances puisées de la mémoire à long terme seront actualisées à travers trois grandes étapes impliquent des stratégies cognitives et métacognitives.

La planification ou pré- écriture : Dans cette première étape, le scripteur définit le type de texte qu'il doit écrire, rassemble de son environnement immédiat ses connaissances en rapport avec le sujet à traiter et donc fait appel à sa mémoire à long terme pour trier les informations nécessaires.

A partir de tout cela, il organisera ses idées et élaborera un plan qui le guidera à la seconde étape : la mise en texte. Il est évident que plus le scripteur possède un niveau de connaissances probables élèves en rapport avec le thème, plus l'étape de planification se fait plus facilement, plus rapidement et aboutit à un produit de meilleure qualité.

La mise en texte ou l'écriture : ici le scripteur rédige en transformant ses idées énumérées dans son plan en phrases, en paragraphes pour créer un texte cohérent. Pour cela il tient compte de son objectif et de ses lecteurs, procède à un choix lexical, fait appel aux constructions syntaxiques et aux marques de cohérence. Donc, il fait usage dans cette étape de composantes de la compétence de communication écrite (composante linguistique, référentielle,...) Par ailleurs, tout en procédant à la mise en texte, il peut revenir à l'étape de planification, ajouter des idées, en retirer, restructurer son plan.

Il faut préciser que le choix lexical est important car il « aura une incidence très forte sur la qualité même du texte. » (Vigner2001, P.74). Il en est de même pour la ponctuation, constitution des paragraphes, l'usage des connecteurs, des anaphores, des pronoms.

La révision ou la post-écriture : cette troisième étape, « qui se caractérise par une sorte de mouvement d'aller et retour. », consiste en l'évaluation et en l'amélioration du texte par son auteur. Ce dernier se relira attentivement afin de se corriger : fautes d'orthographe, ajouts d'idées, modifications de phrases au niveau du sens...

La révision a également pour objectif de contrôler la conformité entre la planification et la mise en texte c'est-à-dire de vérifier si le texte produit répond bien au plan construit au départ et à l'intention de communication. Elle n'est pas à concevoir comme la dernière étape du processus d'écriture qui intervient une fois le texte terminé : c'est une activité qui peut intervenir aux différents niveaux de traitements et conduire à différents types de transformations du texte en cours d'élaboration. Ainsi, en intervenant dans l'ensemble du processus, la révision se manifeste plus qu'un simple contrôle graphique.

3.9 LA RELATION ENTRE LECTURE ECRITURE

La lecture et l'écriture peuvent se renforcer mutuellement, lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, à s'approprier les caractéristiques des différents genres de texteetc. en fait écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits

Nous savons cependant que ces effets bénéfiques réciproques de la lecture et de l'écriture ne se réalisent pas toujours de façon automatique.

Ainsi, à partir de tache incitant les élèves à rechercher et exploiter les multiples liens entre la lecture et l'écriture, nous proposons :

- *Un recours à la lecture pour trouver des solutions à certains problèmes d'écriture.*
- *Une analyse de texte en vue d'en dégager des critères pour rédiger.*
- *Des activités écrites et préparation à la lecture.*
- *Un prolongement des lectures par des activités d'écriture.*

Il a été suggéré que les représentations (conceptions) des élèves concernant les relations lecture-écriture peuvent influencer positivement ou négativement leur capacité à exploiter les liens entre ces deux pratiques langagières, ainsi un élève conscient des interactions possibles entre lire et écrire serait plus en mesure de se servir pour aider à écrire, et de l'écriture pour l'aider à lire, qu'un élève considère ces activités comme indépendante l'une de l'autre.

3.10 QUELQUES PISTES D'INTERVENTION

Compte tenu des résultats de cette étude, il nous apparaît important de sensibiliser les enseignants au fait que les discours qu'ils véhiculent de même que les types de taches qu'ils proposent en classe peuvent influencer le développement des représentations des relations lecture écriture chez leurs élèves , représentations qui à leur tour peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage du français écrit.

Selon nous, il ne suffit pas de dire aux élèves que lire peut les aider à écrire, en estimant que ces derniers vont naturellement établir des liens entre ces deux pratiques langagières, mais il importe au contraire de planifier des activités afin d'aider les apprenants à prendre conscience des éléments communs à la lecture et à l'écriture, ainsi que des effets positifs qu'elles peuvent avoir sur l'autre.

Ainsi, à partir des taches incitant les élèves à rechercher et à exploiter les multiples liens entre la lecture et l'écriture (recours à la lecture pour trouver des solutions à certains

problèmes d'écriture, analyse de textes en vue d'en dégager des critères pour rédiger, activités écrites de préparation à la lecture, prolongement des lectures par des activités d'écriture...)

Il serait possible de mener des discussions de groupe au sujet des similarités entre ces deux pratiques langagières et de leurs influences mutuelles. De telles discussions aideraient sûrement les enseignants à mieux cerner les représentations de leurs élèves tout en permettant aux apprenants d'enrichir leurs points de vue sur les interactions lecture-écriture.

3.11 L'évaluation (qu'est ce que l'évaluation ?)

Evaluer c'est déterminer la valeur, le prix, l'importance de quelque chose, nous dit Larousse.

Appliqué dans le domaine de l'éducation, le terme d'évaluation connote un sens beaucoup plus large et fait partie intégrante de la stratégie didactique. Pour être efficace, l'apprentissage doit être organisé de telle manière que tout ce qui y est impliqué puisse faire l'objet d'une appréciation valable et objective.

Cependant, il en va de l'évaluation comme beaucoup d'autres activités. Le terme qui la définit recouvre plusieurs réalités menant parfois à de graves confusions.

En effet, pour certains évaluer c'est porter un jugement sur la valeur de ..., C'est estimer, calculer, chiffrer. Par extension, c'est apprécier, mesurer.

Dans le domaine de l'abstrait, nous parlons d'évaluer les risques...

Bref, un paradoxe apparaît immédiatement : le terme « évaluation » recouvre les actions de calculer, mesurer d'une part et de faire des approximations, des difficultés d'évaluer certaines performances et productions scolaires

Voyons maintenant les définitions proposées par les spécialistes des sciences de l'éducation :

«Evaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé en vue de prendre une décision. » (J.M. KETELE-1982.)

Dans son acception la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu, d'un objet nous émettons un jugement en se référant à un ou plusieurs critères quel que soit par ailleurs ce critère et l'objet du jugement.

L'évaluation consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte des objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme.

C'est une opération de jugement dans la quelle nous confrontons des résultats ou des comportements à des intentions définies sous formes d'objectifs. Soit, elle mesure un écart entre l'objectif de départ et les résultats enregistrés, soit, elle est le constat d'un comportement observable.

Selon le dictionnaire pratique de didactique du français langue étrangère : « L'évaluation consiste à mesurer, au juger d leurs performances, les communications, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. La notion d'évaluation doit donc être ajustée aux objectifs que se sont fixées les apprenants (acquisition partielle ou complète de la langue et /ou d'un diplôme de niveau ou professionnelle) :

Nous délimitons les objectifs d'un cours et nous mesurons, périodiquement et en fin d'enseignement, les résultats obtenus au tamisage de ces objectifs ». p68

3.12 Le but de l'évaluation :

a- Pourquoi évaluer ?

Nous évaluons souvent et pour diverse raisons dans le système scolaire mais nous le faisons généralement avec intention de satisfaire l'une ou l'autre des deux fonctions de l'évaluation pédagogique. Nous évaluons avec une intention reliée à une fonction normative, à une fonction formative ou une fonction sommative.

a-1 Avant l'apprentissage :

Pour vérifier quels sont les acquis des élèves relativement à ceux que nous nous proposons de présenter dans la nouvelle séquence d'apprentissage.

Cette étape est nécessaire si nous voulons s'assurer de la pertinence de la planification de l'enseignement.

Il s'agit de contrôler les prés -requis des apprenants avant d'aborder une séance ou une séquence d'apprentissage. Elle est également prédictive en ce sens qu'elle permet de juger si les élèves possèdent les capacités requises pour pouvoir aborder les nouvelles notions à apprendre.

a-2 Pendant le déroulement de l'apprentissage :

Il s'agit de vérifier pas à pas que les notions présentées sont effectivement assimilées au cours de la séance d'apprentissage.

Pour suivre les élèves dans la progression des apprentissages pour déceler leurs points forts et leur points faibles ; pour en identifier les causes et y apporter les correctifs qui s'imposent, pour ajuster sa démarche d'enseignement/apprentissage on conséquence.

a-3 Après une séquence plus au moins longue d'apprentissage :

Obtenir un bilan ponctuel, pour vérifier le degré de maîtrise des quelques objectifs visés dans cette séquence et aussi pour décider de poursuivre les apprentissages ou de revenir en arrière afin d'apporter les correctifs nécessaires.

a-4 Au terme des apprentissages :

Pour vérifier le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissages visés pour l'ensemble d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, pour décider de la promotion, du passage dans la classe supérieure ou de l'obtention d'un diplôme et finalement pour vérifier la qualité des apprentissages effectués par les élèves dans chacun des milieux scolaires.

3.13 LES FORMES D'ÉVALUATION :

1-L'évaluation normative :

Elle s'intéresse principalement à la performance, au contrôle du produit. Cette évaluation est aussi appelée évaluation prédictive ou évaluation diagnostic-pronostic, car elle consiste à déterminer les capacités requise pour débiter un apprentissage ou regrouper les élèves par niveau.

2-L'évaluation formative :

Cette évaluation à pour but d'aider l'apprenant, l'enseignement prend en compte les difficultés de chaque élève et préparer un travail individualisé reformulant éventuellement les objectifs en s'efforçant de comprendre les raisons des problèmes rencontrés par tel élève ou autre.

Elle est caractérisée par:

- *Il s'agit toujours d'une démarche, mais cette fois elle relève davantage de l'enseignant à l'intérieur de sa classe.*
- *Elle vise à régulariser les activités d'apprentissage, à soutenir les efforts des élèves et à vérifier leurs acquis à divers étapes. L'enseignant est en relation d'aide immédiate auprès de l'élève et ce, en vue d'assurer la progression constante des apprentissages par le biais d'activités correctives, d'activités d'enrichissement.*

Dans ce cas, il importe de suivre le cheminement des élèves, de déceler leurs points forts et leurs points faibles afin d'apporter immédiatement les correctifs qui s'imposent et de les motiver dans la poursuite des apprentissages. L'évaluation formative vit au fil des jours et des étapes.

Les décisions qui en découlent sont essentiellement d'ordre pédagogique.

Elles ne sont pas définitives. Elles visent à informer les parents et l'élève sur les apprentissages que celui-ci doit corriger ou améliorer et sur les moyens à prendre pour y parvenir. L'évaluation est dite formative lorsqu'elle s'intègre au processus même de l'apprentissage et qu'elle contribue de quelque manière à son efficacité, nous le concevons comme une succession d'interventions périodiques qui vérifient en cours d'apprentissage l'efficacité des méthodes d'enseignement.

Nous avons remarqué que les jeunes enseignants interrogés utilisaient beaucoup l'évaluation sommative en production écrite en délaissant l'évaluation formative.

2- L'ÉVALUATION FORMATRICE :

D'après C. HADJI, l'évaluation formatrice est une «... évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit et d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels. »

Ce type d'évaluation est, nous le voyons, essentiellement conçu comme un outil spécifique d'apprentissage qui a sa place dans le processus même de l'apprentissage. Elle permet :

a) le progrès vers l'expertise et l'autonomie de l'élève en le conviant à mettre en œuvre des procédures métacognitives à chaque moment de son apprentissage;

b) l'émergence de représentations cohérentes nécessaires à la maîtrise :

Représentation du produit, représentation de la tâche, représentation des buts...

c) l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage qui donne du sens à l'action.

1. C.Hadji, *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*, ESF Editeur, 1989 .Paris.

2. *L'évaluation formatrice est donc le vecteur d'une réelle appropriation des savoirs et des savoir-faire.*

4 -L'évaluation sommative :

Elle intervient sous forme de bilan à la fin d'un apprentissage, d'un cours, d'un cycle ou d'un programme d'étude dans le but est bien précis (classification, certification ...). Elle est la plus connue, elle peut être utilisée à outrance si nous demandons à l'enseignant de faire la somme de tous les résultats de mesure dont il dispose sans discernement de leur importance relative et du moment où ils ont été recueillis.

Elle veut fournir un portrait d'ensemble des apprentissages pour chacun des apprenants et pour l'ensemble des élèves d'un même groupe ou d'un même niveau.

Elle veut montrer la qualité des apprentissages pour un programme d'études et à déterminer le niveau de réussite des élèves pour ce programme. Cependant, sa valeur pédagogique reste primordiale :

Elle se caractérise par :

-Il s'agit d'une démarche que l'enseignant ou l'institution se donne ;

-Elle consiste essentiellement à juger le degré de maîtrise ou non des objectifs d'apprentissage visés par un programme ou une partie terminale de programme ;

-Elle débouche sur des prises de décisions relatives au passage dans la classe supérieure, à la certification des études et à l'orientation des élèves.

Pour ce faire, nous avons généralement recours à des examens représentant l'ensemble des apprentissages et faisant le bilan des acquis des élèves. C'est donc dire que la fonction sommative de l'évaluation est une responsabilité partagée entre l'enseignant, l'institution où il enseigne et les instances gouvernementales à l'occasion.

Cette évaluation, après avoir fait l'inventaire des connaissances acquises, compare les performances des individus d'un groupe et les classes en fonction de leurs résultats.

Par manque de recul et de clarté sur ce qui favorise l'apprentissage des élèves, ils avaient eu de vraies difficultés à organiser leur travail pour réussir à intégrer à leurs séquences de vrais exercices d'évaluation formative.

L'un des seuls domaines où ils utilisaient l'évaluation formative, avec succès il nous semble, est le domaine des exercices de grammaire et vocabulaire en contexte.

Ils avaient pris l'habitude de donner aux élèves au moins une semaine avant le contrôle de fin de séquence le détail des savoirs et savoir-faire sur lesquels ils seraient évalués la semaine suivante. Ils leur avaient systématiquement donné une feuille d'exercices à faire correspondant à ce détail. Il fallait, non seulement, qu'ils fassent ces exercices en

entraînement à la maison, mais, qu'ils préparent leurs questions sur les différents points abordés. Les élèves ont bien joué le jeu et ont ainsi pris l'habitude de poser des questions sur les points qu'ils avaient du mal à acquérir. Cela a eu principalement deux effets positifs : le premier, cela bien acquis, le second, celui de bien préparer les élèves pour l'évaluation sommative de fin de séquence.

L'évaluation formative est l'évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

Enfin, nous avons souvent relevé des difficultés et des insuffisances de l'évaluation telle qu'on la pratique dans les établissements scolaires.

C'est la plupart du temps une évaluation négative, non formative, qui présente de nombreux inconvénients car : elle ne tient pas compte de l'hétérogénéité des groupes dans la mesure où elle ne se réfère qu'à une norme extérieure, qu'a un rythme unique pour tous ; elle privilégie les savoirs au détriment des savoir-faire et des savoir-être, elle se réduit souvent à un constat qui peut figer les situations.

Or, une évaluation devrait être le régulateur de l'action pédagogique, elle devrait faciliter la constitution de groupe et la mise en œuvre de méthodes pédagogiques différenciées.

Pour un apprentissage de la lecture, elle doit permettre à l'enseignant de comprendre comment les élèves donnent un sens au texte qu'ils lisent ; son objectif est bien plus de les aider, à accroître leurs capacités de lecture que de les classer.

Ainsi, activités d'évaluation et activités de perfectionnement sont intimement liées. Il est important que l'enseignant puisse substituer à un jugement et imprécis un bilan vigoureux des performances de lecture de ses élèves. Il est utile qu'il puisse passer d'une appréhension globale de sa classe à une véritable analyse regroupant les élèves ayant des difficultés de même type.

Il est essentiel qu'il ne se contente pas de porter un regard ponctuel sur les performances de ses élèves mais qu'il soit en mesure d'en suivre l'évolution tout au long de l'année et au-delà d'engager le dialogue pédagogique avec l'enseignement d'accueil. Enfin il nous paraît indispensable qu'il substitue à une pédagogie banalisée une démarche plurielle prenant en compte les besoins spécifiques de chacun des groupes dont il a analysé les profils respectifs de lecture.

Une telle perspective exige que l'évaluation du savoir lire et écrire s'inscrive prioritairement dans la relation pédagogique naturelle du maître avec sa classe. Cette évaluation ne doit

surtout pas tenter de contourner l'action pédagogique de l'enseignement, mais, bien au contraire l'envisager comme l'élément pivot de la démarche. Si nous voulions que le maître puisse jouer pleinement son rôle de formateur, il doit avoir l'initiative et la maîtrise de l'analyse des élèves de sa classe selon leurs profils.

C'est pour lui le seul moyen d'effectuer des choix de remédiation et de perfectionnement pertinents. Il est cependant utile que les résultats de l'évaluation effectuée et interprétée au niveau des classes puissent être communiqués à un niveau central où ils seront l'aliment d'une véritable « observatoire » en prise directe avec le terrain pédagogique.

3.14_ La pédagogie :

Elle est une réponse :

-La nécessité de donner du sens aux apprentissages et au monde vécu par l'apprenant.

-La nécessité de rendre l'élève actif dans ses apprentissages et acteur de ses apprentissages.

-A la motivation des élèves dans les apprentissages

-La possibilité de différencier.

-A une nouvelle manière de concevoir l'évaluation des élèves (l'élève sait sur quoi il sera évalué, comment il le sera et quand se déroulera cette évaluation)

-A la possibilité de travailler en coopération (enseignants /apprenants mais aussi apprenants/apprenants.

-La manière de construire les compétences de cycle.

3.15 _La démarche dans un projet d'écriture :

Cette démarche associe étroitement lecture /écriture. Nous distinguons :

-Lecture analyse de textes d'un même type.

Nous permettons aux élèves de rencontrer plusieurs textes d'un même type, de les comparer et d'en dégager les caractéristiques globales.

-Les élèves recensent les critères de fonctionnement des textes ; nous en établissons une liste qui servira lors de l'évaluation formatrice et sommative.

-Mise en place d'outils et d'aides à l'écriture : les référents.

Ces outils peuvent être d'ordre lexical, syntaxique ou morphologique. Ils sont élaborés collectivement à partir des textes lus font l'objet d'une trace écrite collective (affiché) et individuelle (sur un cahier qui pourrait suivre l'élève tout au long du cycle). Nous conserverons traces de ces outils car ils doivent être évolutif et pourront le cas échéant servir lors d'un projet ultérieur.

-Mise en situation d'écriture et production du premier jet.

Les sujets abordés sont variés et multiples, seule cette multiplicité de projets de lecture/écriture permet de construire les compétences rédactionnelles de chaque élève.

La production peut être individuelle, collective ou issue d'un petit groupe.

-Evaluation formatrice réalisée par le maître et les apprenants. C'est le moment lors de périodes de confrontation entre élèves de prendre conscience des dysfonctionnements du texte en ayant recours aux référents élaborés, aux outils que l'enseignant peut être amené à

apporter et aux critères d'évaluation définis. C'est le moment choisi par l'enseignant pour réaliser lors des activités décrochées les apprentissages relatifs aux outils nécessaires à la maîtrise de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire); ces activités décrochées dépendent des besoins rencontrés lors de l'évaluation. Nous en profiterons pour systématiser et consolider les notions correspondantes.

-Réécriture et mise en page définitive :

Cette phrase peut se faire seul ou par groupes d'élèves en fonction des difficultés rencontrées.

L'enseignant profitera de ce moment pour effectuer un toilettage orthographique afin de permettre une mise en page définitive, son édition et une communication tenant compte des critères de lisibilité et de présentation.

-Evaluation sommative : Elle se fera en tenant compte des critères de fonctionnement définis au début du projet.

Ainsi donc, dans ce type de projet l'interaction lecture/écriture est construite : en effet, nous lisons lorsque nous écrivons, nous lisons après avoir écrit.

3.16 Une organisation pédagogique repensée :

Les activités de lecture /écriture sont au centre des apprentissages , nous ferons de la grammaire , du vocabulaire et de l'orthographe selon les projets d'écriture engagés sur le cycle : il s'agit donc là de réfléchir en termes de programmation de projets d'écriture et de progressions dans la difficulté, il faut veiller à varier les supports de lecture qui doivent dans tous les cas rester vrais et varier les projets d'écriture.

Les activités réflexives portant sur la langue auront donc un sens pour les élèves et éviteront le morcellement des apprentissages : il s'agit bien plus de donner aux élèves des outils pour comprendre le fonctionnement de la langue que d'arriver à un étiquetage formel. Ces activités réflexives seront en fonction des projets, elle aussi programmée.

Conclusion :

L'écriture avant d'être produite, est un acte qui à la fois sollicite et construit un sujet, parce qu'elle l'oblige à rassembler tous son savoir pour affirmer un point de vue et prendre une position, mais il faut toujours un contexte d'écriture caliquement explicité, autrement dit, nous ne pourrions pas faire produire des textes aux apprenants sans leur préciser pourquoi ? Pour qui ? Et comment écrire ?

L'école demande aux apprenants d'avoir acquis des pratiques d'écriture qu'elle ne leur enseigne pas nécessairement, probablement, parce qu'elles sont considérées comme naturellement acquises.

Nous avons constaté durant l'enquête, que l'apprentissage de la production écrite constitue un véritable calvaire pour beaucoup d'élèves qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés pour qu'ils puissent s'investir et réinvestir leurs acquis pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant.

Parmi les multiples raisons, nous pensons que la première est que les pratiques sont cloisonnées en matière d'enseignement. Il est à noter que pour beaucoup d'enseignants, les domaines d'apprentissages sont exclusifs les uns par rapport aux autres et ne doivent pas converger sous forme continue et d'un cheminement logique, heuristique et pédagogique.

Des progressions stéréotypées qui n'ont pas d'encrage appliqué à l'environnement de l'apprenant, beaucoup d'activités sont loin de se conformer au profit psychologique, cognitif, sociologique et stratégique des apprenants en question.

Les activités de production écrites sont conçues comme des moments d'évaluation sommative pour attribuer des notes chiffrées aux apprenants qui s'aperçoivent qu'ils écrivent non pour être lus, mais pour répondre aux exigences de l'enseignement et éviter d'éventuelles punitions, et la plus part des enseignants ne comptabilisent pas la note de la production écrite aux examens, c'est sans doute pour ça qu'ils ne donnent pas suffisamment d'importance à cette activité.

Conclusion générale

Les enseignants de français langue étrangère portent d'abord leurs efforts sur la lecture. Ils apprennent à leurs élèves à travailler avec le livre de l'IPN (Institut pédagogique national) et l'information écrite, faisant de la compréhension des textes lus leur seul véritable objectif.

Inventer une pédagogie de la compréhension ne va pas de soi. Véritable point aveugle de l'acte même de lire, la compréhension est, au mieux, ce dont les enseignants les plus vigilants vérifient ou non la présence.

Peut-elle faire l'objet d'un apprentissage ? C'est bien là que s'arrête le pouvoir de l'enseignant. Pour passer outre, il faut se donner les moyens d'enseigner comme nous comprenons, inventer des situations permettant aux apprenants de prendre conscience de leurs capacités de comprendre, de construire une appropriation véritable de l'écrit.

C'est dans ce contexte que de nouvelles pédagogies de la production de textes écrits à l'école se sont développées en prenant appui sur deux domaines distincts, voire disjoints : la recherche et l'innovation.

En ce qui concerne la recherche, les linguistes ont déplacé leurs investigations de la grammaire de la phrase à celle des textes. Les psycholinguistes, eux, sont passés de la compréhension des phénomènes syntaxiques à celle des macrounités syntaxiques. Le récit, particulièrement le récit écrit, est rapidement devenu un domaine privilégié pour ces chercheurs. Cette accumulation de connaissances sur les structures des textes, sur leur compréhension et sur les modalités de leur production est actuellement un point d'appui essentiel pour le développement d'une pédagogie de l'écrit. Innovation aussi : nous avons vu la naissance, le plus fréquemment hors de l'institution scolaire, des ateliers d'écriture dont la finalité avouée est de permettre aux apprenants-participants, plus souvent adultes et adolescents qu'enfants, d'éprouver, le temps d'un stage, le plaisir d'écrire. Il s'agit d'un certain cas « d'éprouver » l'écriture avec tout ce que cela peut impliquer de vécu émotionnel et de mise à nu de soi.

Mais il peut aussi s'agir de se confronter à l'écriture dans une conception très professionnelle du travail d'écrivain, fondée sur l'exploration systématique des potentialités de la langue et du texte.

L'initiation à la lecture-écriture et sa pratique à tous les niveaux, tous cycles

Confondus, ne doivent en aucun cas occulter la plus importante : la lecture-écriture du texte littéraire.

Les diverses activités du cours de français sont associées au projet d'écriture.

L'objet spécifique de la séquence d'apprentissage étant la production d'un type de discours, toutes les activités (langue, lecture, expression orale) sont fédérées autour de cet objectif... Faire lire pour mieux écrire, faire écrire pour mieux lire, les activités d'expression écrite sont toujours, quel que soit le projet pédagogique, étroitement liées aux autres activités de la classe de français...L'apprentissage de la production de discours est toujours articulé avec l'approche des œuvres littéraires.

Effectivement, centrée sur l'écriture, la démarche mise en œuvre propose de faire alterner les séances de lecture et d'écriture. Ce va-et-vient permanent, tout en développant les compétences propres à ces différents domaines, nourrit la réflexion sur l'acte d'écrire et

permet d'acquérir les savoirs et les savoir-faire nécessaire à la rédaction ou à l'expression écrite d'un texte.

Le problème de l'enseignement/apprentissage de la lecture s'est posé de façon très complexe étant donné les hypothèses formulées et qui sont fondées sur les données de la recherche en psychologie cognitive. Notre recherche a été motivée par l'observation des lacunes, des carences et aussi des difficultés à l'écrit chez nos élèves de première année secondaire.

Notre objectif était alors d'analyser leurs erreurs, leurs obstacles, les stratégies qu'ils avaient mobilisées. Tous ces éléments ne nous renseignant pas seulement sur la manière dont se conduit l'apprentissage, ils apportent également des informations sur l'acte de lire et le fonctionnement même de la lecture. Ils nous aident à mieux comprendre la situation d'échec de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture.

Nous avons défini que l'acte de lire est lié à la compréhension et pour atteindre un niveau de compréhension suffisant, il faut maîtriser les mécanismes de base de l'activité de lecture par la mise en œuvre d'un certain nombre de compétences. Certes la compréhension en lecture implique en effet des activités mentales différentes mais complémentaires, convergentes, imbriquées les unes dans les autres. De plus l'activité de la lecture, au plan cognitif, est que non seulement chacune des compétences doit être utilisée, mais aussi qu'elles doivent être mises en œuvre de manière conjointe et articulée. C'est dans cette perspective interactionniste que nous nous sommes situés.

Nous percevons que l'acquisition des fondements d'une démarche didactique doit accompagner d'une adhésion profonde qui englobe les fondements théoriques, l'expérimentation et l'évaluation des résultats.

Pour conclure, d'évidence, la fréquentation régulière des textes littéraires, une préparation sérieuse et l'acquisition des outils d'analyse nécessaires, sont les garants de la réussite aux épreuves de français à l'écrit comme à l'oral.

Chapitre 3

PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Introduction :

Claudette ORIOL-BOYER (1) nous dit : « Si l'on accorde pour reconnaître que la lecture fonde les compétences d'écriture, on doit cependant admettre que cela ne va pas de soi. En effet, si lire suffisait pour que s'effectue un apprentissage de la lecture, tout lecteur saurait écrire : ce

qui n'est évidemment pas le cas. Définir à quelles conditions lire permet d'écrire, c'est ce que nous proposons à travers des séquences didactiques. Dans toute unité didactique, lecture, fonctionnement de la langue et écriture sont en effet des moments d'une même activité. Si lire peut, sous certaines conditions, apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire. Pour faciliter l'accès à la lecture, il faut avant tout faciliter l'accès à l'écriture et au travail de l'écrivain. »

Du coup : « Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire. Les compétences d'écriture sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures. Chez la plupart des apprenants, cette relation reste implicite. Il est certainement utile de l'explicitier et de montrer, y compris dans la littérature, que tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau de lecture antérieures. » (2)

Nous tenterons de voir ici quel est le mode de lecture qui autorise le passage à l'écriture.

Claudette ORIOL-BOYER nous(1) parle d'abord de deux positions : la position fusionnelle et la position distanciée. Ensuite, elle nous montre comment se fait le passage d'une position à une autre position et vice versa.

« La position de lecture fusionnelle ou lire pour vivre, c'est lorsque le lecteur ne fait pas la différence entre sa personne et le personnage d'un roman, par exemple, dans lequel, par « sympathie », il se projette : c'est ce qu'on appelle le mode de lecture fusionnelle qui est le mode de lecture dominant. Tous ceux qui regardent les feuilletons de télévision en font usage ». Le lecteur reçoit des leçons de vie : « Il est amené à traiter les problèmes qu'il rencontre dans sa propre vie en imitant les personnages de ses romans. Bruno Bettelheim nous montre bien cela dans son ouvrage intitulé *Psychanalyse des contes de fées*

»(2). Le plaisir immédiat de la lecture est lorsque le lecteur est capable d'occuper cette position fusionnelle.

« Le rôle de l'enseignant, au cours de cette lecture fusionnelle, est alors d'explicitier avec l'apprenant les rapports de ressemblance ou de différence entre la réalité vécue et la fiction lue, d'inciter à une discussion et d'en faire tirer des leçons de vie.

1-Oriol boyer claudette, *50 activités de lecture-écriture en ateliers, Ecriture brèves, CRDP Midi Pyrénées, Tome 1*, Septembre 2004

2-Bruno Bettelheim, *psychanalyse des contes de fées*, édition Robert Laffont, 1976

Mais il faut observer, cependant, que, si passionnante soit-elle, cette manière de lire ne permet pas d'apprendre à écrire car les mécanismes langagiers mis en place par l'écrivain ne

sont pas perçus par le lecteur. Si le texte est lu comme le reflet du réel, c'est au prix d'une complète ignorance de sa nature linguistique et des opérations de langage qui permettent de créer des effets de réel et de susciter des émotions et des pensées.

Par ailleurs, il existe un autre mode de lecture que les circonstances imposent parfois et où le texte peut conduire à l'écriture : c'est ce que Claudette ORIOL BOYER nomme « position distanciée ou lire pour écrire ».

« Parfois, le lecteur n'arrive pas à conserver la position fusionnelle. Si le lecteur rencontre, dans un texte, un univers qui ne lui sied pas, un univers qui ne lui permet pas de s'y projeter, il prend de la distance et se dit : "Ce n'est pas la réalité", c'est la fiction. »

Il prendra alors conscience qu'il est devant un objet de langage « fabriqué ».

[..] Le lecteur adopte un mode de lecture distanciée où il se permet de discuter et même de contester le choix de l'écrivain.

Dans cette position, le lecteur, qui s'identifie au scripteur, est prêt à passer du côté de l'écriture. C'est évidemment une telle position que l'enseignant doit développer chez l'élève s'il veut l'amener à lire pour écrire.

Car la distance permet de découvrir les règles d'écriture du texte qu'on est en train de lire et d'en faire usage pour écrire un texte de même nature, à partir d'un projet d'écriture personnel.

Ayant conscience des opérations langagières accomplies par le scripteur, les ayant mises à jour, les ayant explicitées, le lecteur peut se les approprier en les reproduisant fidèlement (écriture d'imitation) ou avec des variations (écriture créative ou d'invention).

Comment passer de la position fusionnelle à la position distanciée et vice versa ?

Quand l'apprenant arrive à passer très rapidement d'une lecture fusionnelle à une lecture distanciée, il pourra découvrir que si lire «c'est fictivement vivre plus, lire c'est aussi effectivement écrire un peu, ou même beaucoup, vraiment passionnément...

S'ils se contentent d'une lecture où les mots collent aux choses, d'une lecture réaliste, les élèves n'atteindront jamais ce moment de distanciation et manqueront cette intense activité métalinguistique qui est la condition des progrès langagiers car (selon Jakobson) ces derniers dépendent de la capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire à comparer des signaux verbaux et parler du langage. Chacune des deux positions est nécessaire et l'apprentissage de la lecture est accompli lorsque l'on est capable de passer très vite de l'une à l'autre. Cela définit le rôle de l'enseignant de français : aider l'élève à basculer d'une position fusionnelle à une position de lecture distanciée et, inversement, sans jamais oublier de relier réflexion sur le sens et réflexion sur le maniement du langage. Les textes sont lus non plus comme le résultat d'un don ou d'une inspiration, mais bien comme le produit d'un ensemble de tâches qui, répertoriées, explicitées, théorisées, deviennent accessibles à quelqu'un qui veut apprendre à écrire à partir des lectures qu'il fait.

Mais les textes doivent aussi être écrits et relus en position distanciée car, si on fait corps avec ce qu'on écrit, toute suggestion de modification de texte sera vécue comme une agression contre la personne.

L'apprentissage ne peut se faire que si l'on distingue soigneusement le sujet de l'objet. Seule la position distanciée permet cela.

« Il faut donner la priorité aux textes littéraires, à tous les textes littéraires, quel que soit leur genre ou leur destinataire », nous dit Claudette ORIOL Boyer avant d'ajouter : « [...] en lisant

et en écrivant un texte-objet d'art langagier, dans une démarche créative de production, on est amené à expérimenter tous les usages de la langue, sans exception.

Il serait en effet absurde de penser qu'il pourrait y avoir, d'une part, un enseignement de la langue et, d'autre part, un enseignement de la littérature.

L'un ne va pas sans l'autre.

Nous hésitons toujours entre deux appellations pour désigner ceux qui sont chargés d'enseigner la langue et la littérature françaises : professeurs de lettres ou professeurs de français. Ce problème lexical en recouvre un autre : celui de l'articulation entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature dans l'institution scolaire.

Le professeur est en effet un enseignant de langue (française) et de littérature (pratique artistique du langage) : cela signifie qu'il a des points communs avec tout enseignant de langue mais aussi avec tout enseignant de discipline artistique.

Ce qui lui permet, ainsi que cela est recommandé par les textes officiels, de ne pas séparer ces deux enseignements et de pratiquer le décloisonnement des activités de lecture, écriture, orthographe et grammaire.

Nous nous apercevons alors que la linguistique et la stylistique sont les instruments les mieux adaptés pour observer un texte littéraire à partir de sa matière verbale, tandis que la littérature est un magnifique laboratoire d'expérimentation linguistique. A condition toutefois que nous nous exerçons à l'écrire et que nous nous ne contentons pas de la lire. »

C'est dans cette perspective que nous comptons proposer des séquences didactiques qui concernent la liaison lecture-écriture-langue.

Les activités de productions d'écrits sont en effet la résultante de l'observation des textes littéraires et documentaires et le lieu de réinvestissement des activités réflexives (Orthographe, grammaire, vocabulaire

Séquence 1

« *ECRIRE POUR FAIRE FAIRE* »

Objectif de production :

Ecrire une règle de jeu à partir d'éléments proposés, produire un écrit injonctif.

*** Objectifs et compétence :**

- *Mettre en page des textes de façon pertinente et cohérente : le texte injonctif.*
- *Comprendre la nécessité de respecter des règles de présentation et de Cohérence.*
- *Comprendre les consignes.*
- *Respecter des règles élémentaires d'écriture.*
- *Donner du sens à un texte.*

*** Savoirs en jeu :**

- *Découvrir différentes façons de donner un ordre.*
- *Découvrir des textes injonctifs.*
- *Comprendre les consignes.*
- *Repérer des verbes dans des consignes.*
- *Différencier les types de consignes.*
- *Découvrir et identifier les différentes formes de l'injonction.*
- *Replacer des verbes injonctifs dans un texte.*
- *Donner du sens à un texte.*
- *Identifier l'émetteur et le récepteur dans un texte injonctif.*
- *Utiliser et écrire les verbes injonctifs à l'impératif présent.*
- *Repérer et conjuguer des verbes à l'impératif présent.*
- *Retrouver la chronologie des opérations à effectuer dans un texte injonctif.*
- *Mettre en page un texte pour le rendre lisible.*
- *Repérer des indices pour construire un texte.*
- *Classer des informations.*
- *Bâtir une chronologie cohérente.*
- *Analyser un texte.*
- *Rechercher des informations dans un texte.*
- *Comparer des textes.*
- *Repérer et identifier un texte injonctif.*
- *Approcher différentes formes de discours.*
- *Eviter les répétitions dans un texte.*
- *Utiliser des substituts.*

- Transformer des phrases.
- Travailler le lexique à partir d'un texte.
- Eviter les répétitions.
- Production d'un écrit injonctif, recherche d'informations dans un texte injonctif.

A - DECOUVRIR DIFFERENTES FAÇONS DE DONNER UN ORDRE

- DECOUVRIR DES TEXTES INJONCTIFS.

Texte 1 : Construire une figure en suivant le programme de construction.

- a) Trace un segment AB de 10 cm, marque son milieu M.
- b) Trace un cercle de diamètre AB et un autre de diamètre AM.
- c) Colorie en vert la partie intérieure au premier cercle mais extérieure au second.

Texte 2 : Riz aux clovisses, 8 à 10 personnes.

- 1 livre de riz.
- 1/8 de litre d'huile.
- 1 oignon.
- 6 poivrons rouges.
- 1 kg de clovisses.
- 3 gousses d'ail.
- 1 bouquet de persil.
- Poivre gris.
- Une pincée de safran moulu.
- Un sachet de safran en poudre.

Hacher l'oignon. Peler les tomates et coupez-les en morceaux. Hachez les poivrons.

Laver les clovisses.

Dans une casserole, faire chauffer l'huile et faire revenir l'oignon, la tomate et trois poivrons. Quand ils sont frits, ajouter les clovisses, sans cesser de remuer, jusqu'à ce qu'elles s'ouvrent. Ajouter l'eau. Assaisonner et porter à ébullition.

Piler l'ail, le persil, le poivre et le safran en poudre. Ajouter ce mélange, avec le riz, dans la casserole.

Quand le riz est cuit, saupoudrer de safran moulu. Retirer du feu et laisser reposer.

Faire cuire les trois poivrons et les couper en lamelles. Servir le plat décoré avec les poivrons et les citrons.

Texte 3 :

« Quelle est la boisson la plus forte ?

L'eau bien sûr parce qu'elle supporte les bateaux !

J'ai ressorti cette vieille blague parce que je vais vous parler maintenant d'une force insoupçonnée, celle du papier. Vous pensez peut-être qu'une feuille de papier ne peut rien supporter ?

Détrompez-vous.

Prenez une feuille de papier et faites-en un tube. Posez-le sur la table et voyez quel poids il peut supporter. Etonnant n'est-ce pas pour une seule feuille de papier !

Une autre façon d'utiliser la force du papier est de le plier en accordéon.

Vérifiez-le avec une feuille de papier en vous assurant que tous les plis sont égaux. Placez votre feuille de papier sur un support et, mieux, empêchez-la de s'évaser ».

2 - Chaque texte correspond à une catégorie ci-dessous. Notez le numéro du texte.

- C'est une expérience, texte n°.....

- C'est un exercice de géométrie, texte n°.....

- C'est une recette de cuisine, texte n°.....

Je retiens :

- Une **injonction** est un ordre.

- Un texte **injonctif** est un texte qui donne des **ordres**, des **conseils**, qui annonce des **interdictions**, des **opérations à effectuer**...

Exemples : un règlement, une recette de cuisine, un mode d'emploi, une notice de montage, etc.

3 - Certains textes donnent des ordres à exécuter. Recopiez une **injonction** dans les textes cités ci-dessous :

Texte n°1 :

Texte n°2 :

Texte n°3 :

B - COMPRENDRE LES CONSIGNES

- Repérer des verbes dans des consignes.

- Différencier les types de consignes.

1 - Lisez la phrase suivante :

« Prends une bassine que tu rempliras d'eau. »

- Vous avez deux actions à faire : lesquelles ?

- Soulignez les verbes injonctifs qui les annoncent.

- Réécrivez cette phrase en deux phrases distinctes qui donnent des ordres.

2 - Lisez la phrase suivante. Soulignez les deux verbes injonctifs.

« Repère les adjectifs qualificatifs et souligne ceux qui sont au féminin pluriel. »

- Lequel de ces deux verbes vous fait réfléchir ?

- Lequel vous fait manipuler ?

3 - Voici une liste de verbes. Entourez ceux qui vous font manipuler.

Réfléchir - tracer - relier - écouter - se renseigner - entourer - vérifier - cocher - colorier - reconstituer - ranger - trier - apprendre - surligner - barrer.

4 - Lisez cette consigne :

« Trace un rectangle enfermé dans un cercle et qui contiendra lui-même un triangle. »

- Surlignez de trois couleurs différentes les trois actions que vous devrez faire.

5 - Voici un dessin. Quelle consigne lui correspond ?

a - Trace un petit cercle. Trace un rectangle.

b - Trace un cercle dans un rectangle. Le cercle sera en haut à gauche du rectangle et ne devra pas toucher les côtés du rectangle.

c - Trace un cercle à gauche d'un rectangle. Le cercle ne doit pas toucher les côtés du rectangle.

- C'est la consigne :

1 - Je retiens :

Quand je lis une consigne, je dois :

- Repérer les verbes **injonctifs**.

- Faire la différence entre les verbes : ceux qui font **réfléchir** et ceux qui font **manipuler**.

2 - Applications :

Dans les consignes suivantes, soulignez les verbes injonctifs.

a) Lisez le texte puis recopiez les passages en caractères gras.

- b) Dessinez le crâne humain et donnez le nom des os.
- c) A partir de ce document, rédigez une histoire courte.
- d) Mets le crayon de ton compas sur A puis trace le cercle.
- e) Tu prends une feuille 21/ 27 et tu la plies en deux.
- f) Tu ajoutes un peu de sucre que tu auras mélangé avec ton zeste de citron.
- g) Ne pas descendre avant l'arrêt du bus.

2 - Avec les deux consignes données, faites-en une seule, en une seule phrase, en évitant la répétition.

Exemple :

- Trouve les noms féminins. Souligne les noms féminins.
- Réponse : Trouve les noms féminins puis souligne-les.

a) Lis la phrase. Souligne la phrase.

Réponse :

b) Coupe les poivrons. Fais cuire les poivrons.

Réponse :

C - REPERER LES VERBES INJONCTIFS

DANS DES CONSIGNES

Voici une liste de consignes. Repérez puis rangez les verbes injonctifs dans le tableau. Attention, lorsque la phrase comporte deux verbes, ils peuvent appartenir à des colonnes différentes.

- 1 - Lorsque le riz est cuit, le mettre dans le plat et le couvrir.
- 2 - Entoure les marques du pluriel dans la phrase.
- 3 - Retrouve l'intrus et barre-le.
- 4 - Mets les trous de la feuille à gauche.
- 5 - Ecoute la consigne puis reproduis la figure.
- 6 - Imagine et écris une suite à cette histoire.
- 7 - Lis le texte puis remplis le tableau.

Je réfléchis Je manipule

Application : Voici un exercice proposé à un apprenant.

- *Consigne* : Ecrivez 3 phrases d'un conte puis soulignez les mots au pluriel : un trait pour les noms, deux traits pour les verbes (dans ton texte, il faut au moins quatre verbes).

Réponse : Les trois frères partirent à la recherche de leur sœur prisonnière de l'ogre. Ils traversèrent d'étranges montagnes et d'étonnantes rivières. Enfin, ils arrivèrent.

1 - Cette réponse contient des erreurs. Lesquelles ? Expliquez-les.

.....

2 - Donne deux conseils à cet élève pour qu'il réussisse mieux son exercice la prochaine fois.

.....

D - DECOUVRIR ET IDENTIFIER LES DIFFERENTES

FORMES DE L'INJONCTION

a) observez les extraits de textes ci-dessous.

Chacun utilise une façon de donner des ordres.

Recopiez les verbes injonctifs ; précisez leur temps et leur mode.

Textes
1) Dessinez sur du papier un triangle isocèle de 15 cm de côté. Tracez les trois hauteurs. A l'intersection, tracez un cercle de 4 cm de diamètre. Evidez-le
2) Tu tiens la porte, tu laisses passer la dame âgée et tu l'aides à traverser la rue.
3) Découper 26 bouts de papier. Inscris sur chacun une lettre de l'alphabet. Tirer un papier au sort. Ecrire le plus de mots possible commençant par cette lettre.
4) Tu ne te bagarreras pas dans la cour. Tu respecteras tes camarades. Tu seras poli(e) avec les gens qui t'entourent.

b) A qui s'adresse chacun des textes 1, 2, 3, 4 ? A une ou plusieurs personnes ?

Texte 1 Texte 2.....

Texte 3 Texte 4

c) Cet ordre s'adresse à une personne :

« Descends de l'échelle ! »

- Comment donnerais-tu cet ordre si tu t'adressais à plusieurs personnes ?

.....
d) Une erreur s'est glissée dans ce règlement.

Une injonction n'est pas donnée de la même façon que les autres. Surlignez-la.

Récrivez-la dans le cadre en accord avec le reste du texte.

- Respectez les pelouses.
- Ne cueillez pas les fleurs.
- Ne donnez pas à manger aux animaux.
- Ne pas s'approcher des cages.
- Respectez les zones de circulation.

1 - Je retiens :

Il existe plusieurs façons de donner une injonction.

On peut utiliser :

Le présent de l'impératif : coupe les pommes, coupons les pommes, coupez les pommes.

Le présent de l'indicatif : tu coupes les pommes.

Le futur de l'indicatif : tu couperas les pommes.

L'infinitif : couper les pommes.

Mais il existe aussi des expressions injonctives comme stop ! Chut ! Silence !

*Dans un même texte, **il ne faut pas mélanger** les différents **temps ou modes** de l'injonction.*

2 - Application :

Parmi les 8 phrases proposées ci-dessous, surlignez celles qui sont injonctives.

1 - Tu ne tueras point.

2 - A table !

3 - Le chat est un mammifère.

4 - Qu'il fait beau !

5 - Entrer sans fumer.

6 - Si tu te taisais un peu ?

7 - Je sais nager !

8 - Stop !

E - REPLACER DES VERBES INJONCTIFS

DANS UN TEXTE.

- DONNER DU SENS A UN TEXTE.

1) Consigne : Vous allez utiliser un four à micro-ondes pour la première fois. Sur la notice d'utilisation, des verbes injonctifs ont été supprimés.

Retrouvez-les dans la liste des verbes proposés (si vous ne connaissez pas le sens de certains verbes, utilisez le dictionnaire).

Le premier verbe vous aide. Beaucoup de verbes de la liste ne seront bien sûr pas utilisés.

Verbes ----- Remplissez Placer Ouvrez Mettre Affichez Découvre

Vidons Refermer Refermez Buvez Appuyez Cuisez Fermer Assurez Utilisez

Attends Sélectionnez Régaler Attendez **Notices d'utilisation** -----

----- 1. Branchez votre appareil. 2.....la porte en appuyant sur la touche (4) 3.....l'aliment à cuire dans le four sur le plateau (5) 4. N'.....jamais de plat métallique. 5.....la porte.

6.....-vous qu'elle est bien fermée ; dans le cas contraire, le four ne fonctionnerait pas.

7.....le programme à l'aide de la touche (1)

8.....ensuite le temps de cuisson à l'aide de la minuterie.

9.....sur la touche départ (3) 10.....la fin de la cuisson avant d'ouvrir la porte.

11.....-vous !

2) Lecture plaisir

Des poètes se sont amusés à écrire des modes d'emploi, des recettes, des règlements pour le plaisir des mots. Découvrons quelques -uns de leurs poèmes.

3) Pour un art poétique

Prenez un mot prenez en deux

N'éveillez pas l'objet qui dort.

Faites cuire comme des œufs

Laissez l'objet à son silence.

Prenez un petit bout de sens

Être tranquille c'est son sort

Puis un grand morceau d'innocence

De pauvre chose sans défense

Faites chauffer à petit feu

N'éveillez pas l'objet qui dort.

Au petit feu technique

Il est méchant quand on l'ennuie.

Versez la sauce énigmatique

La descente de lit vous mord.

Saupoudrez de quelques étoiles

La porte bat toute la nuit.

Poivrez et puis mettez les voiles

Où voulez-vous en venir ?

Claude ROY

A écrire ?

La maison qui s'envole, Gallimard.

Vraiment ? A écrire ?

Raymond QUENEAU

Le chien à la mandoline, Gallimard.

Recette : Comment on fait les tartelettes amandines

« Prenez un toit de vieilles tuiles

Battez, pour qu'ils soient mousseux,

Un peu avant midi.

Quelques œufs ;

Incorporez à leur mousse

Placez tout à côté

Un jus de cédrat choisi ;

Un tilleul déjà grand

Versez-y

Remué par le vent.

Un bon lait d'amande douce ;

Mettez de la pâte à flan

Mettez au-dessus d'eux

Dans le flanc

Un ciel de bleu, lavé

De moules à tartelettes ;

Par des nuages blancs.

D'un doigt preste, abricotez

Les côtés ; Laissez-les faire.

Versez goutte à gouttelette

Regardez-les.

Votre mousse en ces puits, puis

Guillevic

Que ces puits

Avec, Gallimard.

Passent au four et, blondines,

Sortant en gais troupelets,

Ce sont les tartelettes amandines !

Edmond ROSTAND, Cyrano de Bergerac.

F - UTILISER ET ECRIRE LES VERBES INJONCTIFS

A L'IMPERATIF PRESENT.

1) Observez le texte suivant :

Pour faire des Maracas, ----- il te faut :

- 2 bouteilles d'un quart de litre - du riz - du papier - de la colle - de la peinture **Fabrication** ---
----- 1 - Remplis le quart de tes bouteilles avec le riz. 2 - Découpe des bandes de papier de 2 cm de large. 3 - Enduis-les de colle. 4 - Recouvre et bouche tes bouteilles avec ces bandes. 5 - Peins-les. 6 - Agite la bouteille pour entendre les Maracas.

Ce texte s'adresse à une personne. On la tutoie.

Relevez les verbes injonctifs puis complétez le tableau ci-dessous.

On s'adresse à une personne On s'adresse à plusieurs personnes ou à une seule qu'on vouvoie On s'adresse à plusieurs personnes et on est soi même concerné. Infinitif et groupe de ce verbe. Exemple : Remplis, Découpe Exemple : Remplissez Exemple : Remplissons Remplir, 2ème Groupe 2) Lisez les phrases et barrez les verbes entre parenthèses qui ne conviennent pas.

a) (Lave - lavons - lavez) - toi les mains avant de passer à table.

b) (Reviens - revenons- revenez) avec vos cahiers.

c) (Prends - prenons - prenez) nos valises et partons !

d) N' (oublie - oublions - oubliez) pas de te préparer.

e) (Sois - soyons - soyez) attentifs : on nous regarde !

1 - Je retiens

Groupe des verbes Groupe1 Groupe 2 Groupe 3 -

2ème personne du singulier. -1ère personne du pluriel. -2ème personne

Du pluriel Découpe Découpons découpez Choisi –Choisissons- Choisissez

Attends Attendons Attendez Ce mode se conjugue sans pronoms sujets.

Les verbes qui finissent par e ne prennent pas le s.

Exemple : Tu cueilles une fleur (indicatif présent).

Cueille une fleur (impératif présent).

Dans certains cas, il faut faire la liaison : **Manges-en ! Vas-y ! Penses-y !*

**Certains verbes sont irréguliers.*

Faire Vouloir Savoir Aller Etre Avoir Fais Faisons Faites Veuille Veillons

Veillez Sache Sachons Sachez Va Allons Allez Sois Soyons Soyez Aie

Ayons Ayez

2 - Applications

a) Mettez les phrases impératives suivantes à la deuxième personne du singulier :

- Buvez du jus de fruits.

- Laissez le chat tranquille.

- Faites ce que je vous demande.....

- Ne vous salissez pas les mains.

b) Ne confondez pas le présent de l'indicatif et le présent de l'impératif.

Trouvez la bonne réponse :

- Pourquoi rêv ... -tu ? Occup.....-toi de ton travail.

- Regard... -toi dans une glace. Te trouv... -tu bien coiffé(e) ?

- A quelle heure va...-tu au lycée ?

- Donn...-lui un autre exercice.

G - PRODUCTION D'UN ECRIT INJONCTIF

1 - J'explore

a) Lisez le texte suivant :

Osso - Bucco aux oignons

Pour 4 personnes

Temps de préparation : 20 mn.

Temps de cuisson : 2 heures.

Ingrédients

1 kg de viande de veau coupée en tranche.

½ litre de bouillon.

1 boîte de concentré de tomates.

2 cuillères à soupe de farine.

1 cuillère à soupe d'huile.

4 oignons.

1 zeste de citron râpé.

1 gousse d'ail hachée.

1 bouquet garni.

Sel et poivre.

Garniture :

1 sachet de 50 g de gruyère râpé.

250 g de spaghettis.

Préparation :

- * Pelez et hachez les oignons et la gousse d'ail.
- * Assaisonnez et farinez les tranches de viande puis les faire revenir dans une cocotte dans l'huile et le beurre ; ajoutez les oignons.
- * Saupoudrez avec la farine restante et le zeste de citron, bien mélanger.
- * Délayer le concentré de tomates dans le bouillon, versez la préparation dans la cocotte en ajoutant le bouquet garni et l'ail.
- * Couvrez et laissez mijoter 2 heures.
- * A la fin de la cuisson, préchauffez le four thermostat $\frac{3}{4}$, placez les tranches de viande dans un plat, nappez-les du jus de cuisson.
- * Glissez le plat dans le four en le couvrant d'une feuille d'aluminium.
- * Pendant ce temps, faites cuire les spaghettis dans une casserole d'eau bouillante salée durant 10 minutes, les égoutter.
- * Servez les spaghettis et le gruyère râpé séparément.

b) Répondez aux questions suivantes :

- 1) A quoi sert ce texte ?
- 2) Où peut-on le trouver ?
- 3) Quel nom lui donneriez-vous ?

c) Parmi les propositions suivantes, quelle est celle que vous retenir pour représenter l'organisation du texte ?

1) Titre.....Informations.....

Ce qu'il faut faire.....Photo.....

2) Nom du plat.....

Liste des ingrédients

Actions à accomplir

Le plat tel qu'il se présente.....

*3) Menu..... Ce qu'il faut
faire..... Ce qu'il ne faut pas faire.....
..... Liste des plats.....*

2 - Je manipule

Quel désordre ! Ali, en jouant avec une paire de ciseaux, a découpé la recette en plusieurs morceaux.

Aidez sa mère à recomposer la recette. Utilisez le schéma retenu dans la partie «j'explore ».

Au chocolat

3 Fais fondre le chocolat et le beurre **F** à feu très doux dans une casserole.*

4 Place le séparateur à œuf sur le verre doseur et casse l'œuf au-dessus. Verse le jaune dans la terrine bleue.*

5 Ajoute la moitié du sucre qui te reste (1/4 de dose du verre doseur) et*

Fouette le jaune jusqu'à ce qu'il forme une crème lisse et presque blanche. Pour cela, utilise le batteur comme une fourchette sans utiliser la manivelle. 17 biscuits à la cuillère

C * du sucre (1 dose ½ du verre doseur)

* de l'eau (1 dose ½ du verre doseur)

* 35 g de chocolat

* 1 œuf.

E 6* Ajoute le beurre et le chocolat fondus et mélange bien.

7 Verse le blanc d'œuf dans la terrine jaunie et bats ce blanc en neige ferme avec ton batteur. Ajoute le sucre restant et fouette de nouveau.*

8 Incorpore très délicatement le blanc et la crème.*

H 9* Verse cette crème dans le moule à charlotte.

10 Trempe les 5 derniers biscuits dans le sirop et couvre la crème en les serrant les uns contre les autres.*

G* Le moule à charlotte

** La terrine jaune*

** La terrine bleue*

** La cuillère jaune*

** Le batteur*

** Le verre doseur*

** Le séparateur à œuf*

** Une casserole*

** 1 moule a manqué*

A Charlotte

1 Verse dans le moule a manqué l'eau, et une dose de verre doseur de sucre.*

Conserve le reste du sucre pour la crème. Mélange avec la cuillère jaune jusqu'à ce que le sucre soit fondu.

D 2 Prends 12 biscuits et trempe-les chacun pendant 10 secondes en les tournant dans le sirop. Place-les verticalement dans le moule à charlotte en le pliant en bas, pour que le fond du moule se trouve petit à petit recouvert.*

B* Photo

3 - J'imagine

1 - Ecrivez la recette contenue dans ce texte en utilisant le schéma trouvé dans la partie « j'explore ». N'oubliez pas, dans la présentation, de faire un dessin.

« Nids d'oiseaux »

« Avez-vous peu de temps ? Voici une recette dont le temps de préparation est de 10 min. Vos invités n'attendront pas. Bien entendu, il faudra avoir à sa disposition les ingrédients nécessaires. Ils sont peu nombreux et faciles à trouver.

Munissez-vous de la moulinette et hachez très fin : 2 oignons, 60g de persil, 3 00g de betteraves, 1 verre de câpres.

Renouveler le même travail en hachant très fin 350 g de viande et une boîte d'anchois à l'huile. Vous pourrez réaliser les opérations séparément.

La présentation attisera l'appétit. Prenez 4 assiettes à dessert. Disposez vos hachés en cercles : persil- viande –câpres –oignons –betteraves –anchois –jaune d'œuf (vous en aurez préparé 4 puisque le plat proposé est pour 4 personnes) qui se trouvera au centre. Servez. Chaque invité assaisonnera à son goût.

2 - Application : Présentez la recette de l'un des plats de votre mère. »

4 - J'analyse

1) Lisez le texte suivant :

Paella valencienne

(8 à 10 personnes)

1 verre de riz par personne 1 poivron rouge

3 verres d'eau par personne 4 tomates

400 grammes de calmar 2 gousses d'ail

200 grammes de seiche 1 verre d'huile

200 grammes de baudroie 3 citron

200 grammes de langoustines safran, sel

200 grammes de grosses crevettes

1 livre de moules

Préparation

a) Faire chauffer l'huile et le sel dans la poêle.

b) Faire revenir les calmars, la seiche, la baudroie et les langoustines. Retirer tous les ingrédients.

c) Dans la même huile, ajouter la tomate coupée et l'ail haché. Ajouter une pincée de sucre, pour neutraliser l'acidité des tomates. Faire revenir jusqu'à ce que toute l'eau se soit évaporée.

d) Ajouter alors les calmars, la seiche, la baudroie, les langoustines et le riz.

Faire revenir tous ces ingrédients pendant quelques instants.

e) Faire bouillir l'eau et verser les moules ouvertes. Enlever un côté de la coquille.

f) Ajouter sur le mélange de riz l'eau bouillante et le safran. Ajouter ensuite les grosses crevettes et le poivron coupé en lamelles.

g) Temps de cuisson : vingt minutes environ.

2) Indiquez quelle est la forme verbale la plus fréquemment utilisée.

* Présent * Impératif * Infinitif

3) Comment la chronologie de l'action est-elle indiquée dans ce texte ?

4) Remplacez les numéros par des mots qui indiquent l'ordre. Vous pouvez utiliser la liste suivante : Puis - tout d'abord -deuxièmement - pour terminer -après - enfin - troisièmement.

1 4

2 5

3 6

7.....

5 - Je prolonge

Réécrivez la recette « **riz au clovisses** » en utilisant **l'impératif**. Vous pouvez choisir d'utiliser la 2ème personne du singulier ou la 2ème personne du pluriel.

6 - Je construis mes outils

1) Voici une liste de propositions « Pour écrire un texte à consignes ». Notez celles que vous retenez et indiquez le titre du texte à consignes que vous avez étudié.

Un texte à consignes est un texte...*

Titre du texte* qui a un titre ; * qui est une suite d'action à réaliser ; * qui indique l'ordre à suivre ; * dont l'ordre à suivre est indiqué par de « petits mots » ; *qui permet de passer d'une liste de parties (ingrédients, matériels...) à un tout bien construit indiqué par le titre ; * dont les verbes sont conjugués pour donner des ordres ; * dont les verbes sont des verbes d'action (pour faire faire) ; * dont les phrases sont courtes.

2. Ecrivez un règlement de vie collective (lycée - famille - société nationale, etc.) en utilisant une suite d'ordres.

7 - J'écris

Écrivez une règle de jeu à partir des éléments proposés :

Effectif : 10 + 1 voleurs.

Matériel : 1 foulard noué (la pomme).

Règle : sortir la pomme du cercle sans se faire trouver par le gardien.

Titre: Le voleur de pommes.

8 - J'améliore mon texte

a) A l'aide de la grille proposée ci-dessous, relisez votre texte. Répondez par **Oui** ou **Non**.

*1. J'ai présenté les actions à réaliser dans l'ordre chronologique. 2. Je n'ai pas oublié des informations importantes. 3. J'ai utilisé des « petits mots » pour introduire l'ordre chronologique. 4. Les verbes utilisés sont des verbes d'action (pour faire faire) 5. J'ai bien précisé comment débute et se termine le jeu. 6. J'ai utilisé tout au long du texte le même temps verbal : impératif ou infinitif. 7. J'ai utilisé des phrases courtes. 8. Je suis sûr que les actions proposées sont possibles, que le jeu peut se pratiquer. **Oui Non***

b) Réécrivez votre texte en tenant compte des remarques faites lors de l'utilisation de la grille de relecture.

SEQUENCE 2

« ECRIRE POUR RACONTER LE CONTE »

Objectifs et compétences :

- Réactiver les notions d'analyse littéraire.
- Découvrir les spécificités du genre.
- Ecrire un conte en respectant les contraintes du genre.

A- Découvrir la structure du conte

1) Lisez le conte suivant :

« La Belle au bois dormant »

« Il y avait autrefois un roi et une reine qui disaient chaque jour : « Ah, que ne pouvons-nous avoir un enfant ! » Et jamais il ne leur en venait.

Or, un jour que la reine était au bain, une grenouille sortit de l'eau, vint à terre et lui dit : « Ton souhait va être exaucé, avant qu'un an ne soit écoulé tu mettras une fille au monde. »

Ce que la grenouille avait dit s'accomplit et la reine eut une fille si jolie que le roi ne put se tenir de joie et donna une grande fête.

Il n'y invita pas seulement ses parents, amis et connaissances, mais aussi les sages-femmes, afin qu'elles fussent propices et favorables à son enfant.

Il y en avait treize dans tout le royaume, mais, comme il ne possédait que douze assiettes d'or dans lesquelles les faire manger, il y en eut une qui dut rester chez elle. La fête fut célébrée en grande pompe et, quand elle fut finie, les sages femmes firent à l'enfant leurs dons merveilleux. L'une lui donna la vertu, l'autre la beauté et la troisième la richesse, et il en fut ainsi de tout ce qu'on peut désirer dans le monde. Onze d'entre elles venaient de prononcer leurs formules magiques quand la treizième entra soudain. Elle voulait se venger de n'être pas invitée et, sans salut ou même un regard pour personne, elle s'écria à haute voix : « Dans sa quinzième année, la princesse se piquera avec un fuseau et tombera morte. » Puis, sans dire un mot de plus, elle fit demi-tour et quitta la salle. Tous étaient effrayés ; alors la douzième, qui avait encore un vœu à faire, s'avança et, comme elle ne pouvait pas annuler le mauvais sort, mais seulement l'adoucir, elle dit : « Ce n'est pas dans la mort que la princesse tombera, mais dans un profond sommeil de cent ans ». Le roi, qui aurait bien voulu préserver son enfant chérie du malheur, fit publier l'ordre de brûler tous les fuseaux du royaume. Cependant, les dons des sages-femmes s'accomplissaient, car la fillette était si belle, modeste, aimable et intelligente que tous ceux qui la voyaient ne pouvaient s'empêcher de l'aimer. Or, il advint, juste le jour de ses quinze ans, que le roi et la reine s'absentèrent et que la jeune fille resta seule au château. Alors, elle se promena partout, visita salles et chambres à son gré, et finit par arriver ainsi devant un vieux donjon. Elle gravit l'étroit escalier en colimaçon et se trouva devant une petite porte. Il y avait une clé rouillée dans la serrure, et comme elle tournait, la porte s'ouvrit, et voici que dans un petit galetas une vieille femme était assise, qui filait activement son lin avec son fuseau.

- Bonjour, petite mère, dit la fille du roi, que fais-tu là ?

- Je file, dit la vieille en hochant la tête.

- Qu'est-ce donc que cette chose qui sautille si joyeusement ? dit la jeune fille.

Elle prit le fuseau et voulut filer à son tour. Mais à peine y eut-elle touché que la sentence magique s'accomplit et qu'elle se piqua le doigt.

Or, à l'instant où elle sentit la piqûre, elle tomba sur le lit qui se trouvait là, et resta plongée dans un mauvais sommeil.

Et ce sommeil se propagea à tout le château. Le roi et la reine, qui revenaient justement et entraient dans la salle, commencèrent à s'endormir et toute leur suite avec eux. Alors les chevaux s'endormirent aussi dans l'écurie, les chiens dans la cour, les pigeons sur le toit, les mouches sur le mur, le feu lui-même, qui flambait dans l'âtre, se tut et s'endormit, le rôti cessa de rissoler et le cuisiner, qui s'apprêtait à tirer le marmiton par les cheveux parce qu'il avait commis une bévue, le lâcha et dormit. Et le vent tomba, et sur les arbres devant le château pas une petite feuille ne continua à bouger. Or, tout autour du château, une haie d'épines commença à pousser, qui grandit d'année en année et finalement entourra tout le château et s'éleva même plus haut que lui, si bien qu'on ne pouvait plus rien en voir, pas même la girouette sur le toit.

Cependant, la légende de la Belle au bois dormant se répandait dans le pays, car c'est ainsi qu'on appelait la princesse, si bien que, de temps en temps, il venait des fils de roi qui tentaient de pénétrer dans le château à travers la haie. Mais ils ne le pouvaient pas car les épines se tenaient aussi solidement que si elles avaient eu des mains, et les jeunes gens y restaient sans pouvoir se dégager et périssaient d'une mort lamentable. Au bout de longues, longues années, un prince passa de nouveau par le pays et il entendit un vieillard raconter que derrière les haies d'épines, il y avait un château où une princesse d'une beauté merveilleuse, nommée la Belle au bois dormant, dormait depuis déjà cent ans, et qu'avec elle dormaient le roi, la reine et toute la cour. Il tenait aussi de son grand père que beaucoup de fils de roi étaient déjà venus pour essayer de passer à travers la haie, mais qu'ils y étaient restés accrochés et avaient péri d'une triste mort.

Alors le jeune homme dit : « Je n'ai pas peur, je veux y aller et voir la Belle au bois dormant ».

Le bon vieux eut bon de le lui déconseiller, il ne voulut rien entendre. Or, les cent ans étaient justement écoulés et le jour était venu où la Belle devait se réveiller.

Et quand le prince s'approcha de la haie d'épines, il ne trouva rien que de grandes et belles fleurs qui s'ouvrirent d'elles-mêmes, le laissèrent passer sans dommage et se refermèrent en formant une haie derrière lui.

Dans la cour du château, les chevaux et les chiens de chasse tachetés étaient couchés et dormaient, les pigeons perchés sur le toit avaient caché leur petite tête sous leur aile. Et quand il entra dans la maison, les mouches dormaient sur les murs, dans la cuisine le maître queux faisait toujours le geste d'empoigner le marmiton et la servante était encore assise devant la poule noire qu'elle s'apprêtait à plumer ; dans la grande salle, il vit toute la cour couchée et dormant, et en haut, le roi et la reine étendus près du trône.

Alors, il arriva au donjon et ouvrit la porte du petit galetas où la Belle était endormie. Elle était là, si jolie qu'il ne pouvait détacher d'elle ses regards et, se baissant, il lui donna un baiser.

A peine l'eut-il effleurée de son baiser que la Belle au bois dormant ouvrit les yeux, se réveilla et le regarda d'un air tout à fait affable. Alors, ils descendirent ensemble et le roi se réveilla ainsi que la reine et toute la cour ; ils se regardèrent en ouvrant de grands yeux. Dans la cour, les chevaux se levèrent et se secouèrent, les chiens de chasse sautèrent et remuèrent la

queue, les pigeons du toit sortirent leur tête de dessous leur aile, regardèrent autour d'eux et prirent leur vol vers les champs. Les mouches continuèrent à marcher sur les murs, le feu dans la cuisine reprit, flamba et fit cuire le repas. Le rôti se remit à rissoler : et le cuisinier donna au marmiton une gifle qui le fit crier. La servante finit de plumer le poulet.

Alors les noces du prince et de la Belle furent célébrées en grande pompe et ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours ».

GRIMM, Contes

a) Voici trois propositions reprenant **le début** de ce conte ou **situation initiale***.

Une seule de ces propositions correspond à l'histoire que vous avez lue.

Laquelle ?

a) Un roi et une reine ne pouvaient pas avoir d'enfants. Un jour, ils rencontrèrent une grenouille qui, un an plus tard, se changea en bébé. Le roi et la reine, fous de joie, organisèrent une grande fête et invitèrent douze sages-femmes.

b) Un roi et une reine ne pouvaient pas avoir d'enfants. Un jour, une grenouille leur annonça qu'ils auraient bientôt une fille. L'enfant naquit un an plus tard. Une grande fête fut donnée et douze sages-femmes furent invitées.

c) Un roi et une reine ne pouvaient pas avoir d'enfants. Un jour, une grenouille leur annonça qu'un bébé naîtra l'année suivante. Quand l'enfant arriva, ce fut une grande joie. Une grande fête fut organisée et toutes les sages-femmes du royaume furent invitées.

b) Dans ce conte, un personnage va **s'opposer** au grand bonheur du roi et de la reine.

Qui est- ce ?

c) Quel événement a perturbé la vie du royaume ? Cochez la bonne réponse.

Une sage-femme perd une assiette en or.

Une sage-femme jette un mauvais sort à la princesse.

Une sage-femme meurt.

d) Un personnage va aussitôt **aider** la princesse. Il dit : « Ce n'est pas dans la mort que la princesse tombera mais dans un profond sommeil de cent ans. »

Qui est-ce ?

Un deuxième événement **perturbe** la vie de la princesse.

Quel est ce deuxième événement ?.....

e) Qui va sauver la princesse ?.....

De quelle façon ?

Retrouvez la phrase dans le texte:

..... (Ligne.....)

f) **La situation finale** termine le conte.

Recopiez **la dernière** phrase du conte.

.....

1 - Je retiens :

Dans un conte*, il y a plusieurs étapes :

- **La situation initiale*** : le lecteur ou l'auditeur apprend **où** et **quand** se passe l'histoire, il découvre **les personnages*** et se plonge dans une atmosphère particulière.

- **Les événements** : un **élément perturbateur *** vient modifier la vie des personnages, quelque chose vient rompre ce qui aurait dû normalement se passer. Pour triompher de l'obstacle ainsi créé, le héros rencontre des gens qui vont l'aider (on les appelle les adjuvants) ou des gens qui vont s'opposer à lui (on les appelle les opposants).

Il peut y avoir plusieurs éléments perturbateurs. On parlera de **résolution** lorsque l'obstacle est surmonté.

- **La situation finale*** : elle termine le conte, c'est la fin de l'aventure, on y apprend ce que deviennent les personnages.

2 - Applications:

Voici les événements du conte que vous venez de lire : « La Belle au bois dormant ». Reproduisez le tableau ci-dessous et recopiez les événements selon leur place dans le déroulement du conte.

a) La princesse se pique le doigt avec un fuseau.

b) Une grenouille annonce la naissance de la princesse.

c) Le prince épouse la princesse.

d) Le roi et la reine ne peuvent pas avoir d'enfants.

e) Une sage-femme jette un sort à la princesse.

f) Le prince embrasse la princesse.

Situation initiale Événements : éléments perturbateurs,

Résolution Situation finale

2) Voici cinq phrases tirées de différents contes. Précisez, en utilisant les chiffres

1, 2, 3, si elles appartiennent à une situation initiale (1), à la suite des événements (2) ou à une situation finale (3).

- N°..... : Il remercia le père Noël qui promet de ne plus jamais l'oublier.

- N°..... : Il rencontra une petite belette dont la patte était cassée.

- N°... : Dans un pays très froid vivait un petit garçon du nom de Yorko.

- N°..... : C'était un homme très puissant mais mal aimé dans le pays car il était méchant.

- N°..... : Il prit la coupe en or et la jeta dans le ravin.

B - Utiliser et différencier les homonymes :

- comte, conte, compte.

- Connaître le sens de quelques expressions contenant le mot compte.

- Utiliser le dictionnaire pour y trouver le sens d'un mot, d'une expression.

1) Lisez les trois phrases suivantes et surlignez les mots qui se ressemblent (ils se lisent de la même façon mais ils ne s'écrivent pas de la même façon) :

a) Avant de s'endormir, Selma écoute un conte que lui lit sa maman.

b) Monsieur le comte vient de vendre son château.

c) Ghizlane compte ses économies : elle voudrait bien s'acheter un livre.

2) Réutilisez ces mots dans les phrases suivantes.

Le banquier demande à son client le numéro de son

« Le..... est bon ! », dit le caissier à son client.

Elle nous une drôle d'histoire de troll.

Leet le marquis discutent.

« sur moi ! Tu peux avoir confiance ! »

Je retiens :

On appelle homonymes * des mots qui se lisent de la même façon mais qui ne s'écrivent pas de la même façon. Exemple : compte, comte, conte - mère, maire, mer - houx, ou, où, houe.

3) Voici des expressions contenant le mot **compte**.

a) Utilisez votre dictionnaire pour en trouver le sens si vous ne le connaissez pas, puis reliez l'expression et sa signification.

Se rendre compte de... Devenir comptable. S'apercevoir de quelque chose. Ouvrir un compte en banque. Tenir compte de ... Tout compter et calculer. Prendre en considération. Tenir les livres de compte. Compter sur quelqu'un... Avoir confiance en quelqu'un. Compter sur les doigts. Vivre sur le compte de quelqu'un. S'en sortir à bon compte avoir de la chance.

Sortir de l'argent de son compte. Avoir des économies sur son compte.

b) Voici d'autres expressions contenant le mot **compte**. Cherchez-en le sens dans le dictionnaire :

Faire le compte, trouver son compte, faire un compte-rendu, rendre compte, rendre des comptes, ton compte est bon, régler son compte, au bout du compte, je compte faire quelque chose.

C - Différencier les verbes descriptifs des verbes narratifs.

- Maîtriser l'emploi du passé simple et de l'imparfait de l'indicatif.

1) Lisez ce début de conte.

« Il était une fois un riche seigneur qui s'était remarié avec une femme très désagréable. Elle avait un caractère épouvantable et ne souriait jamais. Tout le royaume la détestait. Elle avait deux filles qui lui ressemblaient. Le mari avait, de son côté, une fille très belle, très bonne et très douce. L'horrible femme la chargeait de tous les travaux pénibles. De plus, elle devait dormir dans le grenier alors que les deux sœurs occupaient des chambres luxueuses. »

- Soulignez les verbes. A quel temps sont-ils conjugués ?.....

Ces verbes permettent de présenter la situation des personnages. Ils font une sorte d'arrière-plan, comme une scène au théâtre avant que les personnages n'entrent en scène.

2) Lisez la suite du conte :

« Un soir de grand froid, la méchante femme ordonna à la jeune fille d'aller chercher de l'eau au puits. Celle-ci partit donc dans la nuit glaciale, un seau à la main. Elle trébucha trois fois sur des racines et arriva enfin près du puits.

Soudain, une fée apparut [...] »

Soulignez les verbes du texte. A quel temps sont-ils conjugués ?.....

Ces verbes montrent que les faits se succèdent les uns après les autres, le récit se déroule au premier plan, en devant de scène.

1 - Je retiens :

Le passé simple et l'imparfait sont deux temps du passé.

Le passé simple est utilisé pour exprimer des faits successifs ; pour cette raison, il est le temps du récit écrit. Il présente les événements au premier plan.

L'imparfait présente les faits à l'arrière-plan ; pour cette raison, il est souvent employé dans les descriptions.

Exemple : La fée **transforma** en chevaux les souris qui **dormaient** dans la cage.

- **transforma** : Premier plan au passé simple.

- **dormaient** : Arrière-plan à l'imparfait.

* Rappel de conjugaison :

* Terminaisons de tous les verbes à l'imparfait de l'indicatif : **ais- ais - ait - ions- iez- aient.**

Attention aux verbes en **ier - yer - gner.**

Plier : nous **plions.**

Balayer : nous **balayions.**

Gagner : nous **gagnions.**

Terminaisons des verbes au passé simple :

Verbes, premier groupe: **ai - as - a - âmes - âtes - èrent.**

Verbes, 2ème groupe: **is - is - it - îmes - îtes - irent.**

Verbes, 3ème groupe : **is - is - it - îmes - îtes - irent ; ou : us - us - ut - ûmes - ûtes - urent ; ou : ins - ins - int - îmes - îtes - inrent.**

2 - Application :

a) Les verbes du texte ci-dessous sont au présent de l'indicatif.

- D'abord, repérez-les puis entourez ceux qui décrivent le décor.

- Soulignez ensuite ceux qui montrent les actions de Dracula.

- Enfin, écrivez le texte à l'imparfait et au passé simple selon que le verbe est un verbe d'arrière-plan (**faits simultanés**) ou un verbe de premier plan (**faits successifs**).

« La masse sombre du château se dessine à peine dans la nuit. Dracula, le vampire, sort de cette nuit épaisse. La tempête courbe les arbres sur la lande endormie ; la pluie tombe avec violence. Dracula traverse le parc, atteint le château et ouvre lentement la lourde porte de chêne. Les éclairs déchirent le ciel.

Au-dehors, la pluie tombe toujours. Alors, le vampire entre dans la chambre de sa future victime. »

b) Conjuguez les verbes suivants à l'imparfait de l'indicatif :

Etre : Nous.....sur le point de partir.

Crier : Vouspour attirer son attention.

Vouloir : Ilsle rencontrer.

Faire : Nousconfiance aux enfants.

c) Conjuguez les verbes suivants au passé simple de l'indicatif.

• Aller : Ils le trouver pour lui parler.

Venir : Il vers moi et me parla.

Faire : Ils le tour du château avant d'entrer.

Recevoir : Elle le premier prix.

Prendre : Ils le dernier train.

D - Eviter les répétitions en utilisant des substituts

- **Utiliser des substituts : synonymes, pronoms, métaphores.**

1) Lisez le texte ci-dessous dont les phrases sont numérotées :

N° 1 : « Mohamed avait décidé de jouer un bon tour à ses amis. »

N° 2 : « Il rendit visite aux uns et aux autres et leur annonça qu'une soucoupe volante venait de se poser sur la colline. »

N° 3 : « Tous se précipitèrent pour voir le mystérieux engin. »

N° 4 : « Arrivés sur place, ils découvrirent que le véhicule spatial n'était rien d'autre que la lune, énorme ce soir-là, d'une incroyable clarté, et qui semble posée sur le sommet de la colline. »

a) Retrouvez dans ce texte les mots qui remplacent les mots donnés cidessous :

- Mohamed (phrase n° 2) :

- Ses amis (phrase n° 2) :

- Mohamed et ses amis (phrase n°3) :

- La soucoupe volante (phrase n° 3) :

- La soucoupe volante (phrase n°4) :

b) Soulignez ceux qui sont des pronoms:.....

2) Lisez cette phrase :

« C'est en ouvrant les yeux que j'aperçus avec horreur cette petite main noire et poilue crispée dans ses cheveux. »

A votre avis, de quoi s'agit-il (mots soulignés) ?

- La main d'un animal bizarre ?

- Une araignée ?

- Une barrette à cheveux ?

1 - Je retiens :

Pour éviter les répétitions, on peut remplacer un nom ou un groupe nominal par des substituts qui peuvent être :

- Des pronoms. Exemple : Le chat dort. **Il** ronronne. Ne **le** réveillons pas.

- Des synonymes (un mot qui veut dire la même chose). Exemple : un chat

= le matou.

- Des métaphores. Exemple : Alger = la capitale de l'Algérie.

? **Une métaphore est une comparaison, une image exprimée sans utiliser le mot comme.**

Comparaison*. Exemple : La puce est **comme** un grain de tabac à ressort.

Métaphore. Exemple: La puce : Un grain de tabac à ressort (le point commun est l'aspect : un grain noir). Pour qu'il y ait métaphore, il faut un point commun entre les deux éléments associés.

*Jules Renard (1864-1910) était maître dans l'art de la métaphore. En voici quelques exemples extraits du livre « Histoires naturelles ».

a) La pintade. Exemple : C'est la bossue de ma cour.

b) Le ver luisant. Exemple : Cette goutte de lune dans l'herbe.

c) L'araignée. Exemple : Une petite main noire et poilue crispée sur des cheveux.

e) La puce. Exemple : Un grain de tabac à ressort.

f) Le papillon. Exemple : Ce billet doux plié en deux cherche une adresse de fleur.

? **Des mots qui ont un sens très proches sont des synonymes.** Exemple :

Casser, briser, rompre sont des verbes synonymes.

2 - Application : Cherchez d'autres métaphores pour désigner des animaux :

- Le lion,.....de la forêt.
- Le perroquet.....
- Le hérisson, une boule de

E - Production d'écrits

- Ecrire pour raconter un conte.
- Ecrire un conte en respectant les contraintes du genre.

1 - J'explore :

Lisez le conte suivant :

« Les trois plumes »

« Il était une fois un roi qui avait trois fils : deux étaient intelligents et instruits, alors que le troisième ne parlait guère : il était simple d'esprit et tout le monde l'appelait le simplet. Le roi, en vieillissant, sentant ses forces décliner * et songeant à sa mort, ne savait pas auquel de ses trois fils il devait laisser le royaume en héritage. Il leur dit à chacun :

« Partez, et celui de vous trois qui me rapportera le plus fin tapis ce sera lui le roi après ma mort ».

Afin d'éviter toute dispute et toute contestation entre ses fils, il les conduisit lui-même tous les trois devant la porte du château, où il leur dit :

« Je vais souffler trois plumes en l'air, une pour chacun de vous, et dans la direction que sa plume aura prise, chacun de vous ira. » La première plume s'envola vers l'est, la seconde vers l'ouest, et la troisième resta entre les deux et ne vola pas loin, retombant presque tout de suite par terre. L'un des frères partit donc à droite, l'autre à gauche, non sans se moquer du simplet qui devait rester où sa plume était retombée, c'est-à-dire tout près.

Le simplet alla s'asseoir à côté de sa plume, et il se sentait bien triste. Mais voilà tout à coup qu'il s'aperçut de l'existence d'une trappe, juste à côté de la plume ; il leva cette trappe, découvrit un escalier et descendit les marches sous la terre. En bas, il arriva devant une seconde porte et frappa. Il entendit une voix à l'intérieur qui criait :

« Mademoiselle la rainette,

Petite grenouille verte,

File de race grenouillère,

Grenouillante gambette,

Va vite voir qui est dehors ! »

La porte s'ouvrit et il vit une grosse grasse grenouille entourée de tout un monde de petites grenouilles sautillantes. La grosse grenouille lui demanda quel était son désir.

« J'aimerais bien le plus beau et le plus fin tapis », dit-il.

La grosse appela une petite rainette et lui dit :

« Mademoiselle la rainette,

Petite grenouille verte,

Fille de race grenouillère,

Grenouillante gambette,

Apporte-moi la grosse boîte. »

La jeunette grenouille alla chercher la boîte, et la grosse mère l'ouvrit pour remettre au simplet le fin tapis qui s'y trouvait : mais un tapis si merveilleusement fin qu'on n'en pouvait plus tisser un pareil en haut, dans le monde. Il remercia la grenouille et remonta sur terre.

Les deux autres frères étaient convaincus que leur cadet, qu'ils tenaient pour un complet idiot, ne trouverait rien de rien et ne pourrait rien apporter.

« A quoi bon nous fatiguer à chercher ? », se dirent-ils ; et ils se contentèrent d'enlever à la première bergère qu'ils rencontrèrent des tissus grossiers qu'elle avait sur le corps pour revenir au château les apporter à leur père. Au même moment le Simplet revenait lui aussi, apportant son superbe tapis.

Le roi, en le voyant, fut tout étonné.

« Selon la stricte justice », dit-il, « le royaume devrait revenir au cadet ». Mais les deux autres ne laissèrent pas de repos à leur père, lui disant qu'il était tout à fait impossible que le Simplet, qui ne comprenait rien à rien, devînt le roi, et qu'il fallait imposer une nouvelle condition. Ils insistèrent tellement que le père y consentit.

« Deviendra roi celui qui me rapportera la plus belle bague », dit-il.

Il descendit avec ses trois fils devant la porte du château, souffla les trois plumes qui s'envolèrent comme la première fois : l'une vers l'est, l'autre vers l'ouest et la troisième entre les deux, volant à peine pour aller de nouveau tomber à côté de la trappe. Les deux aînés partirent donc à droite et à gauche, et le Simplet alla devant lui, ouvrit la trappe et descendit vers la grosse grenouille, lui disant cette fois qu'il avait besoin de la plus belle bague. La grosse grenouille se fit apporter la boîte et en sortit une bague, qu'elle lui remit : une bague étincelante de pierres rares, si belle et si finement montée qu'aucun orfèvre sur la terre n'en pourrait travailler une pareille.

A l'idée que leur Simplet de frère eût à chercher un anneau d'or, les deux aînés se moquèrent et se rirent, estimant une fois de plus qu'il n'était pas utile qu'ils se fatiguassent à chercher. Ils se contentèrent d'arracher les vieux clous d'une

vieille jante de roue à une vieille charrette, et apportèrent chacun son clou au roi, leur père. Mais le Simplet vint et lui donna la bague d'or où scintillaient les feux des pierres précieuses, et le roi déclara cette fois encore que le royaume lui revenait de droit.

Les deux aînés ne cessèrent de tracasser, de tourmenter leur père pour qu'il imposât une troisième condition ; le roi finit par y consentir et promit le royaume à celui qui reviendrait avec la femme la plus belle. Il souffla les trois plumes, qui s'envolèrent exactement comme les fois précédentes.

Le Simplet ne s'embarrassa de rien et ne fit ni une ni deux, mais descendit tout droit chez grosse grenouille à laquelle il dit :

- Il faut que je revienne avec la plus belle femme au château.

- Hé, comme tu y vas ! s'exclama la grosse grenouille. La femme la plus belle ?

Mais je ne l'ai pas comme cela, sous la main ! Attends seulement un peu : tu l'auras tout de même !

Elle lui donna une carotte creusée, à laquelle six petites souris étaient attelées.

- Qu'est-ce que je vais faire ? demanda le Simplet tout éberlué et tout triste.

- Tu n'as qu'à y installer l'une de mes petites rainettes, répondit la grosse mère grenouille.

Il ne choisit pas mais attrapa dans le cercle la première venue et la mit dans la carotte creusée. A peine y fut-elle, qu'elle se transforma et devint une merveilleuse demoiselle ; la carotte était un carrosse, et les six petites souris de magnifiques chevaux. Le Simplet embrassa la belle, fouetta les chevaux et arriva devant le roi.

Ses frères, pendant ce temps, ne s'étaient donné aucun mal, se contentant de ramener avec eux les deux premières paysannes venues. « Elles seront toujours plus belles que la femme qu'il pourra trouver ! », se dirent-ils. Mais quand le roi les vit, ce fut pour leur dire que le royaume reviendrait à leur cadet.

Ils ne voulurent toujours rien entendre et fatiguèrent les oreilles du roi à lui répéter : « Nous ne pouvons pas admettre que le Simplet devienne roi ! » Ils voulaient une nouvelle épreuve entre les femmes.

« Qu'elles sautent à travers le lustre suspendu au milieu de la salle, dirent-ils, et que la préférence aille à celui qui aura amené la plus capable ».

C'était un grand anneau de fer, suspendu assez haut, et ils pensaient que les paysannes seraient assez fortes pour cet exercice, tandis que la belle demoiselle s'y romprait les os. Le roi céda une fois de plus à leurs instances, et les deux paysannes sautèrent, réussissant l'une et l'autre à passer dans le cercle ; mais toutes les deux retombèrent si lourdement et si maladroitement qu'elles se cassèrent bras et jambes, aussi gros et tout épais qu'ils fussent.

Alors ce fut le tour de la belle demoiselle du Simplet, qui sauta elle aussi, mais avec toute la grâce et la légèreté d'une biche, à travers le gros anneau de fer. Il ne pouvait plus y avoir de

résistance ni d'opposition après cela ; et ce fut ainsi qu'il hérita de la couronne et qu'il régna longtemps dans sa sagesse.

GRIMM, Les trois plumes et douze autres contes.

-Editions Gallimard-

a) Quelle expression marque le début du conte ?

Citez d'autres expressions qui peuvent débiter un conte.

b) Quel est le problème qui se pose au roi au début du conte et qu'il faut résoudre ?

c) Quel est le héros du conte ? Que savez-vous de lui au début du conte ?

Et à la fin ?

d) Quels sont les autres personnages et que savez-vous d'eux au début du conte

? Et à la fin ?

e) Citez les différentes épreuves subies par le héros pour résoudre problème posé.

f) Je prolonge :

Faites la même exploration du conte « Le briquet » d'Andersen.

2 - Je résume :

1) En utilisant les éléments proposés, résumez le conte «Les trois plumes ».

Situation initiale : Il était une fois.....

.....

.....

.....

Élément déclencheur: Le vieux roi souffla.....

.....

.....

Epreuves :

1.....

2.....

3.....

4

Situation finale :

.....
.....

2) Je prolonge :

- Faites le même travail à partir d'un conte de votre choix.

3 - J'imagine

a) Le conte se termine à : « Au même moment, le Simplet revenait lui aussi, apportant son superbe tapis. Le roi, en le voyant, fut étonné. »

Imaginez la fin du conte. N'oubliez pas de bien préciser ce que deviendraient le roi et les deux frères.

b) Recherchez dans différents contes l'événement qui déclenche toute l'histoire.

4 - J'analyse

a) Relevez les différents temps verbaux utilisés dans le texte « Les trois plumes ». Donnez pour chacun d'eux quelques exemples.

b) Conjuguez les verbes de cet extrait au temps qui convient.

Il (descendre)..... avec ses trois fils devant la porte du château, (souffler).....
Les trois plumes qui (s'envoler).....

Les deux aînés (partir) donc à droite et à gauche et le Simplet
(aller).....devant lui, (lever)..... la trappe et (descendre)..... vers la grosse grenouille.

c) Dans les phrases suivantes, remplacez le mot souligné par le nom du personnage.

* Il les conduisit lui-même tous les trois devant la porte du château.

(Il les).

* Il vit une grosse grenouille (.....).

* La grosse grenouille appela une petite rainette et lui dit (.....).

* Ils se contentèrent d'arracher les clous d'une vieille jante (.....).

* Il régna longtemps dans sa sagesse (.....).

d) Dans le texte « Le briquet » d'Andersen, relevez l'ensemble des personnages et classez-les en deux catégories : ceux qui aident le soldat et ceux qui s'opposent à lui.

5 - Je construis mes outils

a) *Ecrire un conte c'est :*

Recherchez dans les contes étudiés où se trouvent les réponses aux différentes propositions. Notez-les dans le tableau.

Ecrire un conte c'est...

*J'ai trouvé la réponse Titre du texte..... ligne..... * débiter par une formule comme : « Il était une fois... » ou « En ce temps-là » ; * introduire dans le texte un événement qui déclenche les actions ; * proposer une situation finale qui nous dit ce que sont devenus les principaux personnages. * Présenter un héros que l'on retrouve tout au long du texte ; * désigner les personnages de différentes façons ; * préciser le rôle des différents personnages : aides ou opposants du héros ; * écrire à l'imparfait et au passé simple ; * donner un titre*

b) *Ajoutez dans cette liste les propositions absentes et qui vous paraissent importantes.*

6 - J'écris

a) *Lisez le texte suivant*

« Le briquet »

(Christian ANDERSEN)

« Il vint un soldat qui marchait au pas cadencé sur la route : Une, deux ! Une, deux ! Il avait son sac d'ordonnance sur le dos et un sabre à son côté, car il avait été à la guerre, et il rentra chez lui. Et il rencontra une vieille sorcière sur la route : elle était affreuse, sa lèvre inférieure lui pendait jusque sur la poitrine.

Elle dit :

- Bonsoir, soldat ! Comme tu as un grand sac et un beau sabre, tu es un vrai soldat ! Tu vas avoir autant d'argent que tu voudras !

- Merci, vieille sorcière, dit le soldat.

- Vois-tu ce grand arbre ? dit la sorcière, montrant l'arbre qui était près d'eux. Il est tout à fait creux en dedans. Tu grimperas au sommet, tu verras un trou, dans lequel tu pourras te laisser glisser au fond de l'arbre. Je t'attacherai une corde autour de la taille, afin de pouvoir te remonter, quand tu m'appelleras.

- Qu'est-ce que je ferai au fond de l'arbre ? demanda le soldat.

- Tu rapporteras de l'argent, dit la sorcière. Sache que lorsque tu seras descendu, tu seras dans un grand couloir qui est très clair, car plus de cent lampes y brûlent. Et tu verras trois portes. Tu pourras les ouvrir, la clef est dessus. Si tu entres dans la première chambre, tu verras au milieu du plancher une grande caisse ; un chien est assis dessus ; il a des yeux

grands comme des tasses de thé, mais ne te soucie pas de ça ! Je te donne mon tablier, ouvre la caisse, et prends autant de pièces que tu voudras. Elles sont toutes en cuivre.

Mais si tu préfères de l'argent, tu iras dans la chambre suivante ; là est assis un chien qui a des yeux grands comme des roues de moulin, mais ne te soucie pas de ça, pose-le sur mon tablier et prends de l'argent. Et si tu veux avoir de l'or, tu peux aussi en avoir, et autant que tu pourras en porter, en allant dans la troisième chambre. Seulement, le chien qui est assis là sur la caisse a deux yeux qui sont grands chacun comme une tour ronde. C'est un vrai chien, tu peux me croire, mais ne te soucie pas de tout de ça. Pose-le simplement sur mon tablier, il ne te fera rien, et prends dans la caisse d'or autant d'or que tu voudras.

- Ce n'est pas mauvais, ça ! dit le soldat. Mais qu'est-ce que je donnerai, vieille sorcière ? Car tu veux avoir aussi quelque chose, je suppose !

- Non, je ne veux pas avoir un sou, dit la sorcière. Tu prendras seulement pour moi un vieux briquet, que ma grand-mère a oublié, la dernière fois qu'elle est descendue là.

- Eh bien, mets-moi la corde autour de la taille, dit le soldat.

- La voici, dit la sorcière, et voilà mon tablier à carreaux bleus. Et le soldat grimpa dans l'arbre, se laissa tomber dans le trou, et se trouva, comme l'avait dit la sorcière, dans le grand couloir où brûlaient des centaines de lampes.

Il ouvrit alors la première porte. Aïe ! Le chien était assis là, et le fixait avec des yeux grands comme des tasses de thé.

- Tu es un bon garçon, dit le soldat : il le posa sur le tablier de la sorcière, et prit autant de pièces de cuivre que sa poche pouvait en contenir, puis ferma la caisse, remit le chien en place, et entra dans la seconde chambre. Ouh ! Là était assis le chien aux yeux grands comme des roues de moulin.

- Tu ne devrais pas tant me regarder, dit le soldat, tu pourrais en avoir mal aux yeux, et il posa le chien sur le tablier de la sorcière, mais lorsqu'il vit les nombreuses pièces d'argent dans la caisse, il jeta bien vite toute la monnaie de cuivre qu'il avait, et remplit sa poche et son sac avec l'argent seul. Et il entra dans la troisième chambre.

Non, c'était affreux ! Le chien y avait réellement des yeux grands comme des tours rondes, et ils lui tournaient dans la tête comme des roues.

- Bonsoir, dit le soldat, et il porta la main à son képi, car il n'avait jamais vu un chien pareil ; mais lorsqu'il l'eut un peu regardé, il se dit que c'était assez, il le descendit sur le plancher, et ouvrit la caisse, non, sapristi ! Quelle quantité d'or !

Il pourrait acheter avec ça tout Copenhague(1) et les cochons en sucre des pâtisseries, tous les soldats de plomb ; les fouets et les chevaux à bascule ! Oui, c'était une richesse !*

Alors le soldat jeta bien vite toutes les pièces d'argent dont il avait rempli ses poches, le sac, le képi et les chaussures furent remplies, si bien qu'il pouvait à peine marcher. Ah, il en avait de l'argent ! Il remit le chien sur la caisse, ferma-la porte et cria dans le tronc d'arbre : «

remonte-moi maintenant, vieille sorcière. C'est vrai, dit le soldat, je l'avais oublié », et il alla le prendre.

La sorcière le remonta, et il fut de nouveau sur la route, les poches, le sac, les souliers et le képi pleins de pièces d'or.

- Qu'est-ce que tu veux faire de ton briquet ? demanda le soldat.

- Ça ne te regarde pas, dit la sorcière, tu as de l'argent maintenant Donne-moi seulement le briquet.

- Tatata ! dit le soldat. Veux-tu me dire tout de suite ce que tu veux en faire, ou bien je tire mon sabre et je te coupe la tête !

- Non, dit la sorcière.

Et le soldat lui coupa la tête. Elle était par terre de tout son long. Mais il serra tout l'argent dans son tablier, qu'il mit comme un paquet sur son dos, fourra le briquet dans sa poche, et alla droit à la ville.

C'était une belle ville, et il descendit dans la plus belle auberge, demanda les plus belles chambres et les plats qu'il aimait le mieux, car maintenant il était riche, puisqu'il avait tant d'argent.

Le garçon qui devait cirer ses souliers trouvait bien qu'un monsieur si riche avait de drôles de vieux souliers, mais le soldat ne s'en était pas encore acheté de neufs ; le lendemain, il eut des souliers pour marcher, et des vêtements superbes. Il était devenu un monsieur élégant, et on lui parla de tout ce qu'il y avait de beau dans la ville, et du roi, et on lui dit combien était gracieuse la princesse, fille du roi.

- Où peut-on la voir ? demanda le soldat.

- On ne peut pas du tout la voir, répondait-on toujours, elle habite un grand château de cuivre avec tant de murs et de tours ! Nul autre que le roi n'a ses entrées libres chez elle, parce qu'il a été prédit qu'elle épousera un simple soldat, et le roi ne veut pas de ça.

« Je voudrais bien la voir », se dit le soldat, mais c'était tout à fait impossible.

Et il vécut gaiement, alla au théâtre, roula en voiture dans les jardins du roi, donna aux pauvres beaucoup d'argent, très gentiment, il savait bien par ses souvenirs d'autrefois combien les pauvres ont de peine à posséder quelques sous. Il était riche, et bien habillé, il eut alors de nombreux amis qui disaient tous qu'il était un charmant homme et un vrai gentilhomme, et cela lui faisait plaisir.

Mais comme il dépensait de l'argent tous les jours et n'en gagnait pas du tout, il finit par n'avoir plus que deux skillings(1), et dut quitter les belles chambres qu'il avait habitées, et alla loger dans une toute petite pièce sous le toit, broser lui-même ses souliers, les rapiécer avec l'aiguille à repriser, et aucun de ses amis ne vint le voir, parce qu'il avait trop d'étages à monter.*

C'était un soir tout à fait sombre et il ne pouvait même pas s'acheter une chandelle quand il se rappela qu'il avait un petit bout de chandelle avec le briquet qu'il avait pris dans l'arbre creux où la sorcière l'avait aidé à descendre. Il sortit le briquet et fit jaillir des étincelles du silex, la porte s'ouvrit brusquement, et le chien qui avait des yeux grands comme des tasses à thé, et qu'il avait vu au fond de l'arbre, fut devant lui, et dit :

- Qu'ordonne mon maître ?

- Qu'est-ce que c'est, dit le soldat ? Voilà un drôle de briquet, si je peux avoir ainsi ce que je veux ! Procure-moi de l'argent, dit-il, au chien. Et houp ! Le voilà parti ! Et houp ! Le voilà revenu ! Et il tient dans sa gueule une bourse pleine de billons.

Le soldat savait désormais quel délicieux briquet c'était. S'il le battait une fois arrivait le chien qui était assis sur la caisse aux pièces de cuivre. S'il le battait deux fois, arrivait celui qui avait la monnaie d'argent. Et s'il le battait trois fois, arrivait celui qui avait de l'or. Le soldat retourna dans les belles chambres, mit ses bons vêtements, et ses amis le reconnurent tout de suite et ils eurent beaucoup d'affection pour lui.

Et il se dit un jour : « C'est tout de même drôle que l'on ne puisse pas voir la princesse ! Il paraît qu'elle est charmante, à ce qu'ils disent tous. Mais à quoi bon, si elle doit indéfiniment rester dans le grand château de cuivre aux nombreuses tours ! Où est mon briquet ? »

Et il battit le briquet, et houp ! Le chien aux yeux grands comme des tasses à thé fut là.

« C'est vrai qu'on est au milieu de la nuit, dit le soldat, mais je voudrais tant voir la princesse, rien qu'un instant ! »

Le chien fut aussitôt dehors, et avant que le soldat eût le temps d'y penser, il le vit de retour avec la princesse, elle était couchée sur le dos du chien et dormait, et elle était si gracieuse que chacun pouvait voir que c'était une vraie princesse ; le soldat ne put y tenir ni s'empêcher de lui donner un baiser, car il était un vrai soldat. Le chien courut ramener la princesse, mais lorsque vint le matin, comme le roi et la reine lui offraient le thé, la princesse dit qu'elle avait eu cette nuit un rêve singulier, où il y avait un chien et un soldat. Elle avait chevauché sur le chien et le soldat lui avait donné un baiser.

« Voilà vraiment une belle histoire ! », dit la reine.

Une des vieilles dames de la Cour dut alors veiller près du lit de la princesse, pour voir si c'était réellement un rêve, ou savoir ce que c'était.

Le soldat éprouvait un terrible désir de revoir la gracieuse princesse et le chien revint la nuit, la prit et courut de toutes ses forces, mais la vieille dame de la Cour mit des bottes hautes, et courut aussi vite derrière lui ; et lorsqu'elle les vit disparaître dans une grande maison, elle se dit : « Je sais maintenant où c'est », et avec un morceau de craie, elle traça une grande croix sur la porte. Puis elle rentra se coucher et le chien revint avec la princesse ; mais lorsqu'il vit qu'une croix était tracée sur la porte de la maison où habitait le soldat, il prit aussi un morceau de craie et traça des croix sur les portes des maisons de toute la ville, et c'était

malin, car la dame de la Cour ne pouvait plus trouver la porte exacte, puisqu'elles portaient toutes des croix.

Le matin, de bonne heure, le roi et la reine, la vieille dame de la Cour et tous les officiers sortirent pour voir où la princesse avait été.

- C'est là ! dit le roi, lorsqu'il vit la première porte avec une croix.

- Non, c'est là, mon cher mari ! dit la reine, qui voyait la deuxième porte où il y avait une croix. Et ils comprirent bien qu'il était inutile de chercher.

Mais la reine était une femme très ingénieuse qui savait mieux faire que de monter en carrosse. Elle prit ses grands ciseaux d'or, coupa une grande pièce de soie en morceaux, et cousit une jolie petite bourse ; elle la remplit de farine de blé très fine, l'attacha au dos de la princesse et, lorsque ce fut fait, elle tailla un petit trou dans la bourse, de façon que la farine pût se répandre le long du chemin que suivrait la princesse.

Le chien revint la nuit, prit la princesse sur son dos, et courut avec elle chez le soldat, qui l'aimait tant, et qui aurait voulu être prince, pour en faire sa femme.

Le chien ne s'aperçut pas du tout que la semoule se répandait depuis le château jusqu'à la fenêtre du soldat, où il grimpait avec la princesse. Le matin, le roi et la reine virent bien où leur fille avait été, ils prirent le soldat et le mirent en prison.

Hou ! Comme c'était sombre et lugubre, et on lui dit :

« Demain tu seras pendu ».

Ce n'était pas amusant à entendre et il avait oublié son briquet chez lui... à l'auberge. Le matin, entre les barreaux de fer de la petite fenêtre, il put voir les gens qui se dépêchaient de sortir de la ville pour aller le voir pendre. Il entendit les tambours et vit les soldats marcher en cadence. Tout le monde courait ; il y avait aussi un apprenti cordonnier en tablier de cuir et pantoufles, qui galopait si fort qu'une de ses pantoufles sauta en l'air droit contre le mur où le soldat regardait entre les barreaux de fer.

« Hé ! Apprenti cordonnier, ne te presse pas tant, lui dit le soldat. Il ne se passera rien avant que je ne sois arrivé. Mais ne veux-tu pas courir à la maison que j'habitais et me rapporter mon briquet, tu auras quatre skillings. Mais il faut prendre tes jambes à ton cou ».

L'apprenti cordonnier voulait bien avoir les quatre skillings et partit comme une flèche chercher le briquet, le donna au soldat, et...oui, on verra bien !

En dehors de la ville était maçonné un grand gibet, tout autour se tenaient les soldats et des centaines de milliers de gens. Le roi et la reine étaient assis sur un superbe trône en avant des juges et de tout le conseil.

Le soldat était déjà sur l'échelle, mais lorsqu'on voulut lui passer la corde au cou, il dit que l'on permettait toujours à un condamné, avant de subir sa peine, de satisfaire un désir inoffensif.

Il aurait voulu fumer une pipe, ce serait la dernière pipe qu'il fumerait en ce monde.

Le roi ne voulut pas lui refuser cela, et le soldat prit son briquet, et battit le briquet ; un, deux, trois ! Et, tous les chiens furent là, celui aux yeux grands comme des tasses à thé, celui aux yeux comme des roues de moulin, et celui qui avait les yeux grands comme des tours rondes.

« Aidez- moi maintenant à ne pas être pendu ! », dit le soldat.

Et les chiens se précipitèrent sur les juges et tous les membres du conseil saisirent l'un par les jambes et l'autre par le nez et les lancèrent en l'air à plusieurs brasses de hauteur, si bien qu'en retombant ils furent brisés en morceaux.

« Je ne veux pas ! », dit le roi, mais le plus grand chien le prit, lui et la reine, et les lança en l'air à leur tour. Alors, les soldats furent effrayés, et tout le monde s'écria : « Petit soldat, tu seras notre roi et tu auras la gracieuse princesse ! »

Et ils placèrent le soldat dans le carrosse du roi, et les trois chiens dansèrent devant et crièrent hurra !

Et les jeunes garçons poussèrent des acclamations et les soldats présentèrent les armes. La princesse sortit du château de cuivre et devint reine, et elle en était bien contente. Les noces durèrent huit jours, et les chiens se mirent à table et roulèrent de grands yeux.

Hans Christian ANDERSEN

- Editions Gallimard-

b) « Le soldat sortit le briquet mais aussitôt qu'il l'eut battu, le chien qui avait des yeux grands comme des tasses de thé apparut... »

Mais attention ! Le chien va venger la sorcière. Il n'aidera pas le soldat, au contraire.....

Ecris cette nouvelle fin de conte

7 - J'améliore mon texte

*a) A l'aide de la grille ci-dessous, relisez votre texte. Répondez par : **Oui ou Non**.*

b) Je réécris

** Réécrivez votre texte en tenant compte des remarques faites lors de l'utilisation de la grille de relecture.*

Oui Non * Le nouveau rôle du chien est bien présenté. * Les actions présentées sont en rapport avec ce que l'on sait déjà. * Les actions présentées sont en rapport avec le rôle des personnages * Les différents personnages sont nommés de différentes façons. * A la fin du conte, on sait ce que sont devenus les différents personnages. *J'ai utilisé des dialogues correctement ponctués. * Le personnage qui parle peut être facilement reconnu. *J'ai correctement ponctué mon texte. *J'ai vérifié les accords sujet/ verbe.

-Conclusion

Notre principal objectif est de décloisonner orthographe - Grammaire et mise en texte, de rendre effective la liaison langue et littérature et d'articuler la lecture méthodique avec l'écriture méthodique .En d'autres termes, notre démarche cherche à donner au texte littéraire sa portée linguistique et culturelle.

Le travail en séquences est ainsi conçu pour permettre aux enseignants d'élaborer facilement et librement leur travail. Chaque texte doit aborder une notion que l'on peut considérer comme un objectif opérationnel de séance au sein d'une séquence :

- Par l'étude des outils de la langue en liaison très étroite avec les

Notions abordées lors de l'étude des textes ;

- Par la présence d'une production d'écrits en fin de séquence.

Cette démarche pédagogique est conforme à toute démarche d'appropriation active, prenant en compte les différents rythmes d'acquisition des apprenants.

Les activités de production d'écrits doivent être la résultante de l'observation de textes littéraires et documentaires et le lieu de réinvestissement des activités réflexives (orthographe, grammaire, vocabulaire).

Les variantes d'un texte révèlent le travail de l'apprenant - scripteur et montrent qu'un texte est le produit d'une élaboration complexe, et non le simple fait d'une inspiration géniale. Les principales opérations de réécriture visant à enrichir le texte sont les suivantes : ajout, suppression, déplacement, remplacement. Toute production d'écrits peut relever du même travail de révision : « Une rature n'est pas un raté », mais traduit la volonté de produire un effet sur le lecteur

__REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE__

- Allal, Linda, *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux & Niestlé, suisse, 1993.
- « Apprendre à lire ». Bernadette Gromier Marlise weiss_Bordas 2001
- Balibar Renée, Laporte Dominique, *Le français national*, Hachette, 1974, Paris
- Barthe Roland, in « *Le bruissement de la langue* » (Essais critiques IV), Editions du Seuil, 1984, Paris.
- Barthe Roland, *Sur la lecture, écrit pour la writing conférence de Luchon*, repris in « *Le bruissement de la langue* » (Essais Critiques IV), Editions du Seuil, 1984, Paris.
- Bettehein Bruno, *Psychanalyse des contes de fée*, Editions Robert Laffont, 1976, Paris.
- Bordeleau Claude et Morency. Linda, *L'art d'enseigner, principes, conseils et pratiques pédagogiques*, Gaétan Morin, Canada, 1999,
- Braun.Alain et All, *Ecrire en français au primaire*, De Boeck, Belgique, 1988.
- Cardinet Jean : *Pour apprécier le travail des élèves*, De boeck, 2^{ème} édition, 1988.
- Chamberland Paul, *L'objectivation en lecture*, in « *Les Actes de lectures* », n° : 2, mai 1983.
- Chartier, Roger, *Du livre au lire*, in « *pratiques de lecture* », Rivages, 1985 , Marseille/Paris.
- Compte, Auguste, *Le positivisme*, Coll. « *Que sais-je ?* » PUF, Paris 1958.
- Daniel Coste « *Gérer l'apprentissage, les conditions des choix* » dans *champs éducatifs* n° : 3 Paris 8.
- De LandsheereE Gilbert : *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, presses Universitaires de France, 2^{ème} édition revue et augmentée, 1992.
- Deleuze. Gilles, *Introduction en instincts et institutions*, Hachette, Paris, 1955.
- « *dictionnaire de pédagogie* »-Hachette 2001
- « *Ecrire* » Gérard vignier Paris clé international 1982.

- « Enseigner la lecture au cycle 2 », Jean Emile Gombert. Nathan 2000.
- Fayol M & Al. « Psychologie cognitive de la lecture » Privat 1984
- Ferreiro. E « Apprendre le lire-écrire » Lyon-voies livres 1990.
- F. Cicurel (lecture interactive en langue étrangère.
- Ghellal Abdelkader, *Ecriture et oralité*, Edition Dar El Gharb, Octobre 2005, Oran.
- Ghellal Abdelkader, *Lire Ecrire en classe de FLE, Didactique de la littérature et des textes littéraires*, édition distribution ouvrages du supérieur Laros, impréssion Dar el Radouane, Oran, Algerie.
- Golder C. et Gaonac'h. D, *Lire te comprendre, psychologie de la lecture, paris, proffesion enseignant.*
- Goody, Jack, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, édition de minuit, Paris, 1998.
- Hadji Charles, *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*, ESF Editeur, 1989 .Paris
- Halté Jean-François, Petit Jean André, *Pour un nouvel enseignement du français, colloque de Cerisy, Duclot, 1982, Paris.*
- Jakobson Roman, *Essais de linguistique générale, Tome1, Minuit, 1963, Paris.*
- Lieury. A. Fenouillet F. « Motivation et réussite scolaire », Dunod, Paris, 1973.
- Oriol Boyer Claudette, *L'écriture du texte, théorie, pratique, Didactiquedu français langue étrangère*, in « Le Français dans le monde », Novembre /decembre 1990.
- Oriol Boyer Claudette, *50 activités de lecture-écriture en ateliers, écriture brèves, CRDP Midi Pyrénées, Tome 1 Septembre 2004.*
- Pearson P.D Stephens. D. « elementary reading motivation » Needham height M.A : Ginn Press (P.04) traduit par Christine Pagnouille et Ariane Herofousse. De Boeuck, 2000, lire_écrire.
- Ricardou Jean, *Pratique de la littéraure Roman/ Poésie. Edition du Seuil, 1967, Paris.*
- Ricardou Jean, *écrire en classe*, in « pratique » n° : 20, Juin 1978.

-Robert.J.P., (2002) Dictionnaire pratique de didactique du français langue étrangère.Paris, Orphys.

-Sari kari Mostefa Fewzia, Lire un texte, édition Dar El Gharb, Avril 2004, Oran.

-Livre de français de 1ère année secodaire, livre de l'élève, IPN ministère de l'éducation Nationale.

TABLE DES MATIERES

-AVANT PROPOS.....	1
-INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 -PROTOCOLE D'ENQUETE.....	6
1.1 ENQUETE	7
1.2 ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE	8
1.3 SYNTHESE	24
CHAPITRE 2 LIRE/ECRIRE.....	28
1.1 LIRE (définition).....	30
2.1 APPRENDRE A LIRE	33
2.2 SAVOIR LIRE	36
2.3 LA COMPREHENSION EN LECTURE	37
2.4 LES STRATEGIES DE LECTURE	38
a- Une lecture studieuse	38
b- Une lecture balayage	39
c- Une lecture de sélection	39
d- Une lecture sélective	39
e- Une lecture action	39
f- Une lecture oralisée.....	39
2.5 LES MECANISMES DE LA LECTURE.....	41
2.6 MAITRISER LA LECTURE.....	41
2.7 LA LECTURE POURQUOI FAIRE	42
a- Les fonctions de la lecture.....	42
b- La lecture analytique.....	43
2.8 LES DIFFICULTES D'APPRENDRE A LIRE ET REMEDES.....	44
a- Les difficultés.....	44
b- Les remèdes.....	45
c- Tableau récapitulatif de différentes compétences.....	46
que nous proposons à l'élève de 1.A.5	
2.9 LES PROJETS DE LA LECTURE.....	46
2.10 LES TEXTES.....	47
a- Les types de texte.....	48
b- Les principales typologies.....	48
c- Les différents types de textes	49
2.11 L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET MOTIVATION.....	57
a- Comment motiver un élève en classe de langue ?.....	57
b- Le rôle de la motivation dans l'apprentissage	58
c- Les types de motivation en classe de langue.....	59
1. La motivation intrinsèque	59

2. La motivation extrinsèque	59
2.12 CONCLUSION.....	60
3. 1 L'ENTREE DANS LE MONDE DE L'ECRIT.....	62
3. 2 DEFINITION DE L'ECRITURE	62
3. 3 L'ECRITURE EN LANGUE ETRANGERE	63
3.4 L'ECOLE, PREMIER LIEU D'APPRENTISSAGE.....	64
3.5 L'APPRENANT FACE A L'ECRIT	65
3.6 QU'EST-CE QU'UNE PRODUCTION ECRITE.....	66
3.7 LES STRATEGIES REDACTIONNELLES.....	67
3.8 LES STRATEGIES D'EVALUATION D'UNE ECRITURE.....	67
3.9 LA RELATION ENTRE LECTURE/ECRITURE.....	69
3.10 QUELQUE PISTES D'INTERVENTION.....	69
3.11 L'EVALUATION (qu'est ce qu'une évaluation ?).....	70
3.12 LE BUT DE L'EVALUATION.....	71
a-Pourquoi évaluer ?.....	71
a-1 Avant l'apprentissage.....	71
a-2 Pendant le déroulement de l'apprentissage.....	72
a-3 Après une séquence plus au moins longue d'apprentissage.....	72
a-4 Au terme des apprentissages.....	72
3.13 LES FORMES D'EVALUATION.....	72
1- L'évaluation normative.....	72
2- L'évaluation formative.....	72
3- L'évaluation formatrice	73
4- L'évaluation sommative.....	74
3.14 LA PEDAGOGIE.....	77
3.15 LA DEMARCHE DANS UN PROJET D'ECRITURE.....	77
3.16 UNE ORGANISATION PEDAGOGIQUE REPENSEE.....	78
3.17 CONCLUSION.....	79
CHAPITRE : 3 LES PROPOSTIONS DIDACTIQUES.....	82
1.1 SEQUENCES 1 « ECRIRE POUR FAIRE FAIRE ».....	86
1.2 SEQUENCE 2 « ECRIRE POUR RACONTER UN CONTE ».....	106
1.3 CONCLUSION.....	128
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE.....	129
ANNEXE	132

ANNEXES

QUESTIONNAIRE PROPOSE AUX ENSEIGNANTS

Veillez répondre objectivement à ce questionnaire dans le but de servir une recherche pédagogique, concernant la lecture et l'écriture.

Lieu de travail : âge : sexe:.....

Expérience de :

Année scolaire :

1^{ère} partie consacrée à la lecture :

1-Est- ce -que la lecture a un rôle important dans le programme ?

OUI

NON

2-Que pensez-vous des textes proposés dans le programme officiel ?

Intéressant

peu intéressant

pas intéressant

Pourquoi ?

3-Faites-vous lire régulièrement vos élèves en classe ?

OUI

NON

Pourquoi ?

4-Estimez-vous que vos élèves lisent suffisamment ?

OUI

NON

5-Les textes proposés dans les manuels scolaires les jugez-vous intéressants ?

OUI

NON

6-Les textes choisis intéressent-ils vos élèves ?

OUI

NON

7-Consacrez-vous une séance de lecture en classe ?

OUI

NON

8-Pensez-vous que l'ennui s'installe quelques fois au moment de la lecture ?

OUI

NON

Pourquoi ?

9-Faites-vous lire tous les élèves à haute voix ?

OUI

NON

10-Quels genres de lectures vos élèves aiment –ils ?

Bandes dessinées les romans des livres d'aventure

Des magazines des livres scientifiques des revues sportives

11- Selon- vous qu'est-ce qu'une unité didactique réussie ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

12- Que manque –t-il aux unités didactiques proposés dans le programme ?

.....
.....

13-A qui reprochez-vous le rejet de la lecture chez les élèves ?

Aux parents

aux enseignants du primaire

14-Prévoyez-vous une aide pédagogique pour les élèves en difficulté de lire ?

OUI

NON

Si oui laquelle ?

15- Trouvez-vous que les élèves qui lisent bien écrivent bien ?

OUI

NON

2ème partie concernant l'écriture : (expression écrite)

1-Comment jugez-vous les performances de vos élèves à l'écrit ?

Très bonnes - Bonnes - Assez bonnes - dans la moyenne - Faibles.

2-Citez quelques erreurs fréquentes que vous relevez dans les productions écrites de vos élèves ?

.....
.....
.....
.....

3-Combien de productions écrites proposez-vous par mois ?

2 - 3 - 4

4-Trouvez-vous que c'est suffisant ?

OUI NON

5-Donnez-vous des rédactions à faire à la maison ?

OUI NON

6-Pensez-vous que le problème de l'écrit est le résultat de l'insuffisance de lire ?

OUI NON

7-Corrigez-vous toutes les productions écrites ?

OUI NON

POURQUOI ?

8- Lors de la correction des productions écrites, corrigez-vous toutes les erreurs commises par vos élèves ?

OUI

NON

9- Comment expliquez-vous qu'un élève après plusieurs années d'apprentissage ne sache pas écrire et lire correctement ?

.....
.....

10- Que proposez-vous comme solutions pour améliorer la performance des élèves à l'écrit ?

.....
.....
.....

11- Comment essayez-vous d'améliorer la production écrite chez vos élèves ?

- Travaux écrits efforcés à la maison*
- Lecture pour mémorisation*
- Réécriture*
- corrigé obligatoire*
- correction détaillée pour chaque élève.*

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES

Veillez répondre objectivement à ce questionnaire :

Lieu de l'établissement scolaire

Niveau :.....Age :.....Sexe :.....

Année scolaire :

1^{ère} partie consacrée à la lecture :

1-Aimez-vous la langue française ?

OUI NON

2-Savez-vous lire le français ?

OUI NON

3-Quel genre de texte aimeriez –vous lire ?

Récit texte scientifique fait d'hiver magazine
Revue sportives des livres d'aventures

4-A quel moment aimez-vous lire ?

Matin soir

5-Aimez-vous lire à haute ou à basse voix ?

Haute basse

6-Lisez-vous le journal à la maison ?

OUI NON

7-Comprenez-vous ce que vous lisez ?

OUI NON

8-Es t ce que vos parents vous parlent du bienfait de la lecture ?

OUI NON

10-Faites-vous toujours appel à la traduction en lecture ?

OUI

NON

11-Utilisez-vous un dictionnaire lors de la lecture ?

OUI

NON

12- Combien de livres (romans ou autres) écrit en français avez-vous lu à ce jour ?

Aucun

2

3

4

+4

13- citez quelques titres de livres écrits en français que vous avez déjà lu?

.....
.....
.....

14- Citez quelques auteurs que vous aimez lire ?

.....
.....

15-Pensez-vous que la lecture à un rôle important dans le développement mental ?

OUI

NON

PARTIE CONSACREE A L'ECRIT :

1-Est ce que vous savez écrire ?

OUI NON

2-Accordez-vous une importance à l'écriture ?

OUI NON

3-Si on vous demande de faire une expression écrite la réussiriez-vous ?

OUI NON UN PEU

Si c'est non

pourquoi ?.....

.

.....

.....

4-Votre professeur vous a chargé d'une recherche à faire à la maison, basez-vous votre recherche sur :

L'internet les livres de recherches

5-Ecrivez-vous des lettres ?

OUI NON

6-Qu'aimez-vous écrire ?

Une recette de cuisine Une lettre d'ami SMS Rien

7-Etes-vous capable de résumer un texte ?

OUI NON

8-Combien d'expression écrite faites-vous par mois ?

2 3 4 + 4

9- Lors de la correction de l'expression écrite en classe êtes-vous capable de corriger vos fautes ?

OUI NON

10-Souhaitez-vous améliorer vos performances à l'écrit ?

OUI NON

Pourquoi ?.....
.....
.....

11- Comment?

.....
.....

LE PROJET DIDACTIQUE DANS LE CYCLE SECONDAIRE

L'organisation de l'enseignement du français dans le secondaire se traduit en projets didactiques. Chaque projet didactique vise une compétence finale. Mais pour atteindre la compétence assignée l'élève développera des capacités à partir d'une série d'activités ou séquences didactiques concrètes.

Que trouvons-nous dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire ?

Projet n° :1 LA MONOGRAPHIE

Objet d'étude : L'INTERVIEW, thèmes (la ville, les activités, les métiers)

Projet n° :2 DOSSIER DOCUMENTAIRE SUR L'HISTOIRE

DES TRANSPORT

Objet d'étude : LA LETTRE, thèmes (les transports, le tourisme, et les loisirs)

Projet n° : 3 LA REALISATION D'UNE NOUVELLE

Objet d'étude : LE FAIT DIVERS, LA NOUVELLE, thèmes (la vulgarisation scientifique, thèmes divers).

.....et des pages « poésie ».

Pour cela nous avons choisis de travailler sur des textes du manuel avec les élèves.

Mots clés :

*Analyse-apprenants- didactique- échec- écrire- écriture- enseignant-
enseignement/apprentissage- évaluation- lecture-lire-motivation-
pédagogie- séquences didactiques- textes.*

Résumé

Notre réflexion s'intitule : « De la lecture à l'expression d'écrits, obstacles rencontrés chez les élèves de 1.A.S ». Pourquoi cet intitulé ? Parce que tout simplement, nous nous sommes rendu compte que certains élèves que nous avons eu l'occasion de côtoyer éprouvaient beaucoup de difficultés en matière de lecture et ces difficultés s'accroissaient encore plus quand on leur demandait de produire, produire un écrit. Nous ne parlons pas de l'expression écrite mais de la production d'écrits. Et ce qui est encore plus grave ; c'est que les apprenants ont déjà derrière eux au moins huit ans d'études de langue française.

Mots clés :

Analyse; Apprenants; Didactique; Echec; Ecrire; Ecriture; Enseignant; Enseignement/apprentissage; Evaluation; Lecture; Lire; Motivation; Pédagogie; Séquences didactiques; Textes.