

République algérienne démocratique et populaire  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



Université d'Oran 2  
Faculté des Langues Etrangères  
Département de Français

**THESE POUR L'OBTENTION DU DOCTORAT EN SCIENCES EN FRANÇAIS  
OPTION : DIDACTIQUE**

**DE LA LECTURE A LA PRODUCTION D'ECRITS :  
OBSTACLES RENCONTRES CHEZ LES ELEVES DE 1<sup>ère</sup> ANNEE  
SECONDAIRE**

Présentée par :

**MME LAHRECHE MEGUENNI AMEL**

**Membres du jury :**

<b>Président :</b>	<b>Mme MEHADJI Rahmouna</b>	<b>Professeur Univ Oran2</b>
<b>Rapporteur :</b>	<b>Mme HAMIDOU Nabila</b>	<b>Professeur Univ Oran2</b>
<b>Examineurs :</b>	<b>Mme BENAMAR Naima</b>	<b>MCA ENPO</b>
	<b>Mme BENAMAR Rabia</b>	<b>MCA Univ Tlemcen</b>
	<b>Mr. TOUATI Mohamed</b>	<b>MCA Univ Oran2</b>
	<b>Mr. FARI Gameledine</b>	<b>MCA Univ Naama</b>

**ANNEE UNIVERSITAIRE : 2017/2018**

## **Remerciements**

*A l'issue de la rédaction de cette recherche, je suis convaincue que je n'aurais jamais pu réaliser ce travail sans le soutien d'ALLAH, que je remercie de m'avoir donné la volonté pour poursuivre ma recherche, ainsi que l'audace pour dépasser toutes les difficultés.*

*Je remercie très chaleureusement ma directrice de thèse Mme Nabila HAMIDOU de m'avoir assuré un encadrement rigoureux tout au long de ces années, tout en m'encourageant à trouver par moi-même mon cheminement personnel. J'ai particulièrement apprécié sa grande ouverture face à ma condition de mère étudiante et la confiance qu'elle a su garder en ma capacité à rendre ce projet à terme.*

*J'exprime toute ma gratitude aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.*

*J'inclus à mes remerciements les étudiants et les enseignants qui m'ont parlé à cœur ouvert et m'ont fait part, avec spontanéité, de leurs craintes, attentes, et espoirs.*

*Les mots me manquent pour remercier mon premier fan, à sa juste valeur, mon époux, Salim LAHRECHE, pour son soutien moral, indispensable pour maintenir ce projet à flot à travers des aléas de la vie et pour avoir cru en mes capacités intellectuelles et psychologiques, ainsi que pour toutes les tasses de tisane chaudes qu'il m'a offertes durant ces derniers mois, d'avoir supporté mes moments de doute et de remise en question, et pour son soutien quotidien indéfectible et son enthousiasme contagieux à l'égard de mes travaux comme de la vie en général.*

*Cette étude n'aurait pas été possible sans le soutien considérable de mes parents, et beaux-parents qui m'ont toujours été l'Exemple du courage et de la persévérance.*

*Un merci spécial est adressé à mes enfants, Mehdi et Lilia pour l'Amour qu'ils me témoignent et pour la part certaine qu'ils ont joué dans la réalisation de cette thèse.*

# **INTRODUCTION GENERALE**

L'école publique en Algérie s'enfoncerait de plus en plus dans une crise continue et profonde, que personne n'arrive à arrêter, malgré tous les moyens mis en place par le Gouvernement et le Ministère de l'Education en particulier,

En Algérie, chaque année, des milliers d'apprenants, environ 500 000 enfants et adolescents quittent le système scolaire, chiffres avancés par le CLA<sup>1</sup>.

Ce phénomène se caractérise, d'une part, par l'échec scolaire enregistré par de nombreux enfants et l'absence de structures à même de les aider à renforcer leur niveau et, d'autre part, par le faible attrait de l'école publique qui ne propose aucune activité parascolaire d'épanouissement aux enfants (d'après les apprenants enquêtés).

Les recherches en psychologie et en sociologie de l'éducation, en didactique des langues et en sciences cognitives nous conduisent à lutter contre les visions déterministes de l'échec scolaire (Reboul Olivier, 1980)<sup>2</sup> en (re) pensant ces situations non plus en terme d'échec, mais plutôt en situation d'apprenants en difficultés, auxquels un accompagnement, un « coatching » scolaire ou une pédagogie différenciée peuvent favoriser l'augmentation du potentiel cognitif et l'amélioration des processus d'apprentissage par rapport à un enseignement, peut-être, trop normatif (Michel & Chalvin, 2005)<sup>3</sup>.

Dans cette perspective, certains spécialistes comme (Presseau et Frenay<sup>4</sup>, 2004), préconisent des interventions pédagogiques judicieuses par le biais de ce qu'ils appellent « le transfert des apprentissages ». C'est l'élément fondamental qui préoccupe les formateurs en milieu scolaire, les réformes avancées dans tous les pays du monde montrent bien toute l'importance attribuée à ce concept, qui reste à cerner aussi bien sur le plan théorique que pratique.

---

<sup>1</sup> C.L.A., Conseil des Lycée Algérien

<sup>2</sup> Il s'agit exclusivement d'apprenants ne souffrant d'aucun trouble ou dysfonctionnement cérébral, intellectuel ou autre. Toute pathologie est exclue.  
Les pièges de la mixte scolaire, 2005

<sup>3</sup> L'enfant et la peur d'apprendre .Paris : Dunod, 2004 (les causes et les conséquences de l'échec scolaire

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'intègre essentiellement dans une dimension linguistique et interculturelle dans laquelle la maîtrise d'une langue est intrinsèquement liée aux besoins de communication qui s'imposent dans les institutions scolaires. La notion de culture devient dès lors indissociable à celle de langue et l'activité de lecture va constituer un moyen par le biais duquel l'apprenant découvre la culture de l'autre.

Débattre aujourd'hui de la nécessité de maintenir le contact avec autrui, signifie mettre en place des stratégies susceptibles, de relever les défis externes et internes auxquels l'école devra faire face. Dans cette perspective, l'enseignant s'oblige à cerner les objectifs et les finalités de son enseignement, pour pouvoir transcender toutes les contraintes qui entravent la réalisation de sa mission. Se focalisant sur la formation morale et intellectuelle de l'apprenant, le processus d'enseignement du FLE se refusera de se limiter à son rôle résiduel. Ce processus ne se voulant pas uniquement distributeur d'un ensemble dynamique de connaissances, mais se devant de mobiliser des compétences et des aptitudes communicatives et intellectuelles dans la mesure où langue et culture sont en relation consubstantielle.

L'enseignement du français a suscité et suscite encore des débats, de la polémique entre les différentes approches et les pratiques de classe. Néanmoins, la confrontation entre nos acquis théoriques dans le champ de la didactique et les pratiques de classe nous ont motivés dans la réalisation de ce travail de recherche sur l'enseignement/apprentissage de la **LECTURE – ECRITURE** les chez les apprenants algériens du cycle secondaire.

Enseigner le français aujourd'hui en Algérie, c'est apprendre à l'apprenant à lire, à parler et à écrire. Il s'agit également de lui apprendre à se servir correctement et de manière autonome de cette outil de communication qui est la langue. Nous pouvons ainsi dire que la lecture et l'écriture entretiennent une relation étroite, et introduisent l'apprenant dans le monde de l'écrit, c'est l'initier aux pratiques de lecture et d'écriture, car chaque système d'écriture a ses problèmes cognitifs comme c'est le cas pour les autres langues (arabe, français).

Selon Cuq, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle, selon Cuq<sup>5</sup>

L'objectif intangible de l'enseignement du français langue étrangère devrait être d'instaurer des principes et des techniques qui peuvent s'appliquer efficacement dans la classe.

Les praticiens du FLE tentent de disséquer les contenus disciplinaires pour s'assurer de la pertinence des méthodes pédagogiques utilisées dans des situations d'enseignement variées, qui impliqueraient l'apprenant dans son apprentissage. Cette notion d'implication exerce une influence sur l'acquisition langagière

La situation actuelle de l'enseignement de la langue française en Algérie et en particulier celui de la lecture et l'écriture présenterait plusieurs difficultés. D'après les résultats d'une enquête antérieure menée dans le cadre du Magister, la disponibilité et la volonté des enseignants, 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 à l'intégration sociale.

L'apprentissage de la lecture /écriture en FLE connaît actuellement beaucoup de contraintes les enseignants du secondaire<sup>6</sup>, malgré leurs efforts constatent toujours que la majorité des élèves ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent, et même, n'arrivent pas à déchiffrer, ce qui conduit donc à une mauvaise production écrite.

Dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif algérien, le Ministère de l'Education Nationale a adopté depuis dix ans de nouveaux programmes

---

<sup>5</sup> Cuq, « Cours de Didactique Générale ».

<sup>6</sup>Voir résultats de l'enquête effectuée auprès des enseignants du secondaire dans le deuxième chapitre de la deuxième partie.

pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les trois cycles (primaire, moyen et secondaire).

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. Cependant, les résultats enregistrés demeurent en deçà 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<sup>7</sup>.

Il paraît clair que l'enseignement de la langue cible malgré l'extension de plus en plus grande que prennent la radio, la télévision et la technologie moderne, la lecture demeure le moyen le plus important de culture, une occupation indispensable et obligatoire des loisirs de l'homme, la plus riche source d'informations scientifiques et culturelles. Tous les ouvrages consultés pour les besoins de cette recherche, et qui parlent de l'importance de la lecture, la représente comme étant une des techniques cognitives qui visent à faciliter la compréhension d'un texte. Elle est une construction et une double interprétation des signes du texte, un parcours dans l'espace du texte qui engendre une double configuration : syntagmatique ou synthétique et paradigmatique ou analytique. Assurément, ces types de lecture prouvent que lire, c'est tout d'abord satisfaire une curiosité ardente. C'est aussi amener une certaine sensibilisation aux aspects affectifs du texte, la lecture ayant le rôle d'enrichir l'expérience du lecteur et de le faire participer au développement de sa personnalité.

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur l'apprentissage de la lecture et l'écriture en classe de français langue étrangère ;

Notre hypothèse de base serait que la pratique de la lecture en classe de FLE favoriserait l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Autrement dit, l'installation de la compétence rédactionnelle dépendrait, en grande partie, de la pratique de la lecture

---

<sup>7</sup> Résultat d'un travail de recherche antérieur

Le point de départ de notre recherche consiste à identifier les difficultés liées aux situations d'incompréhension en classe de FLE. Pour ce faire, nous allons nous focaliser sur les blocages antérieurs ainsi que les incapacités ressenties chez les apprenants et, plus particulièrement, le manque de rapport à lire / écrire qui est le plus apparent chez eux.

Selon notre pré-enquête, les élèves de première année secondaire ne possèderaient pas le profil d'entrée ; En d'autres termes, il s'agit d'élèves n'ayant pas assez de pré-requis en langue française leurs permettant de communiquer avec leurs enseignants dans cette langue; Pourtant, d'après le référentiel des programmes les élèves doivent posséder un certain nombre de compétences.

Nous insistons sur le processus de lecture/écriture considéré comme étant fondamentale dans l'enseignement/apprentissage.

Cette recherche représente, pour nous, une grande opportunité pour mettre la main sur un ensemble d'ouvrages relatifs, non seulement aux difficultés liées aux situations d'incompréhension, mais aussi à d'autres études qui analysent les représentations, l'apport de la compréhension et de la rédaction dans la communication en langue étrangère, et l'intérêt du relativisme lecture/écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous considérons ces aspects comme éléments importants qui vont nous permettre de baliser le chemin de notre recherche.

Il était clair que notre problématique devrait être limitée à cet aspect particulier : l'apport de la lecture/écriture dans l'apprentissage de la langue française au secondaire.

Il s'agit d'un choix justifié en rapport avec nos constatations de départ, quelques raisons que nous allons aborder ultérieurement ont aussi motivé notre choix pour un tel sujet.

La prise de conscience et l'intégration de la pratique lecture/écriture est, à notre avis, un moyen pédagogique qui aide les apprenants à pratiquer la langue non seulement en classe mais aussi à l'extérieur dans différentes situations de



communication, à acquérir aussi les compétences requises pour un bon apprentissage de la langue.

Nous tentons à travers ce travail de recherche à répondre à la question principale, à savoir : quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants de la première année secondaire aussi bien à l'écrit qu'en lecture ? Et quelles en sont les causes ? Au côté de cette question majeure, sont venues se greffer d'autres questions secondaires : Comment la lecture /écriture est-elle pratiquée en classe ? Par quelles stratégies est-elle introduite ? Et Comment, dans le cas de problèmes rencontrés, pourrions-nous remédier et palier à cette situation qui devient de plus en plus complexe?

Afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, nous avons établi des questionnaires et mené des entretiens semi directifs destinés aux enseignants et aux apprenants, dans lesquelles nous avons mis l'accent sur les notions de stratégies, de méthodes et de prise en charge.

Nous procéderons au cours de cette recherche à une description analytique des représentations en contexte scolaire. Pour ce faire nous proposons deux niveaux d'analyse : le premier niveau concerne les systèmes de représentations, et le second niveau les contenus et les discours didactiques menés entre enseignants/apprenants. L'objectif étant de comprendre comment s'opèrent les différentes activités en situation de classe afin d'atteindre la langue cible.

Notre analyse s'est basée sur une enquête menée auprès d'un échantillon composé d'une part d'enseignants de français et d'autre part d'apprenants inscrits en première année secondaire dans cinq établissements publics situés dans la région d'Oran ville. Nous avons articulé notre réflexion autour de trois parties qui s'imbriquent tout au long de l'analyse et la démonstration et que chacune d'elles est composées de trois chapitres.

Dans la première partie nous nous intéressons au contexte dans lequel la langue française a évolué ainsi qu'au statut actuel en Algérie. Ensuite, nous accordons un intérêt particulier a deux concepts de base la lecture et l'écriture,

celles-ci constituent l'objet principale de la pratique en classe de FLE au secondaire algérien.

La deuxième partie quant à elle, se veut descriptive et analytique des contenus proposés aux apprenants de première année secondaire. A ce niveau de notre réflexion nous avons jugé utile d'analyser les documents officiels afin de comprendre comment la pratique de la lecture/écriture fonctionne en situation de classe. Pour cela nous avons adopté une démarche méthodologique consistant à proposer les questionnaires et à mener les enquêtes auprès des enseignants et des apprenants afin d'obtenir des résultats quantitativement et qualitativement représentatifs.

Dans la dernière partie, nous nous basons sur les résultats obtenus et les suggestions proposées par les sujets enquêtés pour réorienter le cadre méthodologique ainsi que les stratégies mises en place afin de remédier et redresser les difficultés rencontrées sur le terrain. Une préconisation didactique s'impose à ce niveau d'analyse comme moyen de remédiation aux lacunes relevées lors de l'expérimentation.

Nous joignons à notre recherche des annexes comprenant les questionnaires qui ont été soumis aux apprenants et aux enseignants accompagnés de leurs réponses ainsi que les productions écrites et les activités de remédiations proposées dans ce contexte.

**PARTIE I**

**LA PRATIQUE LECTURE / ECRITURE**  
**DU FLE DANS LE CONTEXTE DU**  
**SECONDAIRE EN ALGERIE**

La langue française assure une place durable dans la vie quotidienne des algériens dans tous les domaines, notamment le domaine éducatif où la programmation du français dans le système éducatif algérien est assurée depuis l'indépendance de l'Algérie.

Malgré les critiques, le système éducatif algérien a fait l'objet d'une réforme radicale touchant tous les cycles de l'enseignement : primaire, moyen et secondaire, cette réforme ne peut se faire sans la révision de l'horaire hebdomadaire imparti à l'enseignement de la langue française ce qui a été pris en compte par la commission nationale chargée de la réforme.

Dans cette partie nous dressons un panorama sur l'évolution de la langue française en Algérie pour nous mettre dans le contexte dans lequel nous exposons ensuite les deux notions qui font l'objet de notre recherche (la lecture et l'écriture), afin de relativiser ces pratiques dans le secondaire en général puis dans le secondaire algérien ; autrement dit l'impact que peut avoir la lecture sur l'écriture.

Il faut dire aussi que dans la classe, l'enseignant est confronté quotidiennement aux difficultés que rencontrent ses apprenants, notamment leurs incapacités de compréhension et d'expressions dans diverses situations de communication.

Dans ce cas l'efficacité de son travail repose sur la connaissance des difficultés que les apprenants éprouvent lors de leur entrée dans l'écrit.

# Chapitre I

## Enseignement/Apprentissage Du F.L.E. Dans Le Contexte Algérien.

Il nous a semblé primordial de parler du contexte dans lequel la langue française à évoluer en Algérie, avant d'exposer notre problématique, pour ainsi dire connaître les conditions qu'a connu cette langue en Algérie, et son évolution à travers le temps, pour enfin revenir aux deux notions fondamentales du thème traité.

«L'enseignant de langue occupe plus au moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche »<sup>8</sup>

L'enseignement d'une langue étrangère permet généralement de répondre à deux types d'objectifs : culturels et communicatifs, tout en faisant appel à la lecture et l'écriture telle est la conception de l'enseignement /apprentissage du FLE dans les nouveaux programmes dès la réforme du système éducatif algérien<sup>9</sup>.

Les sciences cognitives ont tenté de formaliser le processus d'enseignement/apprentissage scolaire. Ainsi, selon Bissonette et Richard<sup>10</sup> (2005 :317), l'apprenant passe par trois phases lors de l'apprentissage :

- La phase d'acquisition : elle correspond au « parcours qu'emprunte toute information depuis sa perception par la mémoire sensorielle jusqu'à sa compréhension, ou sa représentation en mémoire à court terme. Une série de traitements sera effectuée sur cette représentation en vue de produire une réponse, ou de réaliser la tâche ».

Afin de faciliter la consolidation des informations relatives à l'objet d'apprentissage dans la mémoire à long terme, il s'agit pour l'enseignant de mettre en

---

<sup>8</sup> Zarate Geneviève, Représentation de l'étranger et didactique des langues. Paris : Crédif, 1994

<sup>9</sup> Selon le Référentiel

<sup>10</sup> Boissonette et Richard « Le cognitivisme et ses implications pédagogiques », p.317 Chapitre 15

place et d'organiser des séquences didactiques qui facilitent la perception de l'information et sa mise en lien avec les acquis antérieurs.

- D'un point de vue didactique, cette phase est celle de l'objectivation, de la consolidation et du réinvestissement. L'apprenant peut prendre conscience à travers le questionnement didactique<sup>11</sup> de ce qu'il faut comprendre et retenir.

- La phase de transfert : considérée comme le cœur même de l'acte d'enseignement/apprentissage, elle se considère par la « capacité à utiliser ce qui a été appris d'un contexte simple à un contexte plus complexe (transfert vertical), ou à généraliser ce qui a été appris dans un contexte initial à de nouveaux contextes (transfert horizontal) ». (Boissonnette et Richard (2005 :324).

Du point de vue de l'enseignement, il s'agit de conduire l'apprenant à effectuer le transfert des apprentissages d'une tâche à une autre, d'une activité à une autre, d'un palier à un autre, du contexte scolaire à un contexte extrascolaire.

Dans un article intitulé « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », Jacques Tardif<sup>12</sup> et Annie Presseau<sup>13</sup> évoquent trois principales sources de difficultés inhérentes au transfert des apprentissages : la première se situe au niveau de la nature même des tâches et activités demandées, la seconde concerne les acquis des apprenants et la troisième est liée à l'environnement et la tâche.

Pour Bandura<sup>14</sup>, dont les travaux ont révélé que le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles, comportementales et internes. Ils ont montré que les postulats sociocognitifs mettent en exergue « les capacités qu'ont les humains d'interpréter leur environnement et d'agir sur celui-ci: le traitement cognitif que l'élève fait des événements qu'il vit est à l'origine de sa motivation ».

---

<sup>11</sup> Qu'est ce qui est important de retenir de ce qui a été appris ?

<sup>12</sup> Jacques Tardif, « Le soutien au transfert des apprentissages », 1998

<sup>13</sup> Annie Presseau, « Les élèves en difficultés d'apprentissage », 1998

<sup>14</sup> Bandura « Social Foundation of thought and action : A social cognitive theory », 1986

<sup>15</sup> BENSALAH Ex. Président du Sénat en Algérie

Loin d'être exclusif et se situant dans une perspective éducative, ce modèle explicatif vise à orienter les stratégies d'élèves en situation d'apprentissage.

## **1. Les points essentiels contribuant à l'évolution de la langue française en Algérie**

### **1.1 Point historique**

L'Algérie et la France partagent un passé à la fois objet de conflits et source de rapprochement. Ce passé ne peut qu'influer sur la réalité sociale des deux pays.

En 1830, la France colonise l'Algérie en mettant fin à la domination de l'Empire Ottoman. Depuis, la langue française s'est imposée dans ce pays en touchant tous les domaines, tels que l'enseignement, le commerce, l'affichage public etc. ainsi, la langue arabe a été proclamé langue étrangère.

« La politique de négation du colonisé se voit donc renforcée par l'annulation de l'école et de sa langue institutionnelle, l'Arabe qui aboutit à un appauvrissement culturel considérable sinon à la déculturation organisée. » (BENSALAH, 1983)<sup>15</sup>

Pour dominer le peuple algérien, il fallait à tout prix le dénier de sa propre langue, alors le colonisateur a commencé par l'éloigner de l'école qui était la seule institution où il s'initiait à sa langue maternelle en apprenant le Texte Sacré. Cette politique a persisté tout au long de l'occupation du colonisateur français jusqu'à ce la langue française fut totalement dominante dans ce pays.

L'idée principale était d'éloigner le dit autochtone de l'école coranique, là où le peuple Algérien pratiquait sa langue et sa culture, puisqu'il se considère comme :

«Un peuple arabo-musulman, en effet, à partir du VIII siècle l'islamisation et l'arabisation ont donné à notre pays le visage qu'il a sauvé jusqu'à présent. »(1964)

L'identité arabe est liée à celle de l'Islam, et ce pour des raisons historiques et géographiques. Ce lien fort entre les deux a fait de l'arabisation et de l'islamisation les deux faces de l'identité Algérienne actuelle. Dans la Charte d'Alger, il est stipulé que :

«Au VIIe siècle, la rapidité et la profondeur du processus d'islamisation et d'arabisation qui commence ne peut s'expliquer que par le rôle libérateur de cette religion et de cette civilisation nouvelle qu'un peuple aussi combatif n'aurait pas acceptée si elles ne lui apportaient libération, promotion sociale, enrichissement culturel, prospérité et tolérance. Le caractère arabo-musulman demeure ainsi, le fondement de la personnalité algérienne. » (La Charte d'Alger, 1964)<sup>16</sup>

Cette stratégie offensive d'interdiction de l'enseignement de la langue arabe et de la désislamisation de la société Algérienne a été mise en œuvre par tous les moyens possible ;

Comme le souligne Bennaoum M<sup>17</sup> . :

«Nous avons réduit les établissements (scolaires), laisser tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous les lumières sont éteintes nous avons rendu la société (algérienne) beaucoup plus misérable, plus ignorante qu'elle n'était avant de nous connaître. » (Bennaoum M., 1995) Suite à ces démarches, une guerre s'est enclenchée et des sentiments de haines et de rejet se sont installés chez les algériens, d'où, aujourd'hui, le rejet de l'autre et de ses références ethnico-linguistiques. Les Algériens tentaient de regagner leur identité, à savoir leur langue et leur religion, en combattant l'occupation française qui était une entrave à leur reconstitution communautaire ainsi qu'à leur culture arabo-berbéro-musulmane :

« Le Maghrébin est conscient et convaincu d'appartenir à une terre commune, à une société façonnée par l'histoire et reposant sur des traditions communes ; cette « communauté » s'est formée et renforcée autour d'une revendication nationale, contre la présence de la France en Afrique du Nord. » (Legras, 2003)<sup>18</sup>

Il suffit de lire les écrits des intellectuels de l'époque, écrivains ou journalistes pour retrouver l'influence du français sur l'usage de la langue maternelle par l'autochtone. Ce

---

<sup>16</sup>La charte d'Alger, adopté par le 1<sup>er</sup> congrès du Parti du Front de Libération Nationale, Alger, 16-21 avril 1964.

<sup>17</sup> Bennaoum M., Chercheur en didactique des langues et des cultures, revue, 2013, n° : 10/03 : enseignement universitaire francophone en milieu bi/ plurilingues

<sup>18</sup> Bernard Legras, Education et culture dans le monde grec, Paris, 2003.

<sup>19</sup> Diop Aliou primaire, secondaire : article associés, Sénégal : quels enseignements vers l'Education pour tous (EPT) ?, 1979



dernier a été tellement touché par la présence de la langue/culture française qu'il s'est approprié un nouveau style d'écriture propre à cette mixité linguistique et culturelle.

## **1.2 La diversité culturelle du pays**

Il est important de souligner qu'un pays comme l'Algérie représente une source de diversité linguistique et culturelle. Les minorités régionales jouent un rôle majeur dans la richesse culturelle du pays à travers leurs pratiques assez variées ainsi que leurs patrimoines historiques qui font la vitalité de cette patrie.

Après l'indépendance, le peuple rejetait tout ce qui lui vient de l'autre en essayant de s'accrocher à ce qui faisait partie de son identité. Il faisait l'impossible pour tenter de reconstituer ce qu'il avait perdu ou plus exactement ce dont on l'a dépossédé. L'homme ne va de l'avant qu'en s'appuyant sur tous les éléments de son passé, la raison pour laquelle le pays est resté fidèle à ses racines culturelles. Mais cela n'exclut en aucun cas son désir de modernisme :

« Modernisme n'est pas synonyme de rupture avec les sources vives du passé. Au contraire qui dit « modernisme » dit « intégration d'éléments nouveaux », suppose un milieu intégrant lequel est la société, reposant sur un passé, non pas sur sa partie morte, mais sur la partie vivante et forte d'un passé suffisamment étudié pour que tout un peuple puisse s'y reconnaître. » (Diop, 1979)<sup>19</sup>

Le passé entre l'Algérie et la France a façonné les deux cultures et représente aujourd'hui un outil d'enrichissement mutuel. La diversité linguistique en Algérie est basée sur l'existence de deux langues nationales : l'arabe classique et le tamazigh. Sans oublier la variation de cet arabe classique en différents dialectes à travers certaines régions du pays, qui sont les principaux moyens de communication. Enfin, la présence de la langue française, un « butin de guerre », selon une formule célèbre, a largement contribué à la constitution de la langue arabe parlée dans ce pays.

La tolérance et la reconnaissance de la différence représente un grand pas vers l'ouverture d'esprit et le relativisme culturel. Il s'agit aujourd'hui, de préparer les apprenants à une communication interculturelle plus expressive que celle faisant objet de représentations négatives déjà incrustées dans leur mémoire.

*« Les activités que comporte le curriculum de l'élève d'aujourd'hui doivent assurer, à côté de la formation d'une conscience nationale ainsi qu'une connaissance suffisante du patrimoine géographique (physique, humain) et historique, la formation d'une conscience citoyenne basée sur les valeurs fondamentales de la nation, et se traduisent par le respect de l'Autre, la solidarité, l'entraide et l'esprit de tolérance. Ainsi, c'est à une éducation de la relation à l'Autre que tendent les nouveaux programmes. » (N. Hamidou, 2008)<sup>20</sup>*

Les différentes situations d'interaction auxquelles le locuteur est confronté, font qu'il est constamment face à des expériences multiples, qui ne font qu'enrichir sa personne, et par là son savoir. Un enrichissement qui se fait grâce à l'acceptation de la différence.

A travers cet échange enrichissant, chaque peuple attaché à ses origines, encourage le renforcement à la diversification d'une société aux dimensions planétaires basée sur l'entraide. Celle-ci à son tour permet la diversité des cultures qui est un paramètre incontournable pour l'évolution de l'humanité. Néanmoins, il faut qu'il y ait un équilibre entre les différentes cultures et la reconnaissance mutuelle des valeurs contenues et transmises.

La langue française n'a jamais été considérée comme un atout d'échange et d'intercompréhension, et ce depuis l'indépendance en 1962. « ... il a toujours été question de combattre plutôt que de construire, de détruire plutôt que de créer. Parler positivement de cette langue a toujours été un tabou qu'il fallait absolument taire » (N. Hamidou, 2008)

Aujourd'hui, et grâce à l'éducation, les conflits sont enfin dépassés, et l'expérience coloniale vécue par le peuple est considérée comme étant un legs culturel et civilisationnel à exploiter. D'ailleurs, le président de la République Algérienne s'est adressé à plusieurs reprises à son peuple en langue française. Et après avoir été critiqué par les partis

---

<sup>20</sup> Hamidou N., « De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie », 2008

islamiques, il a répondu : « Pour défendre mon pays, j'utiliserai l'anglais, le chinois et même l'hébreu » (Quefflec A., 2002)<sup>21</sup>

Depuis, les instructions officielles emploient la langue française de manière différente. Ainsi, le français a été introduit dès la deuxième année de l'enseignement primaire depuis 2004 dans le but d'un bilinguisme précoce chez les apprenants. Dans le discours du président Abdelaziz Bouteflika lors du IX<sup>ème</sup> sommet de la francophonie à Beyrouth, il a déclaré :

*« ..Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'Autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes (...). L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité»<sup>22</sup> .*

La réflexion du président vise à valoriser la langue française au profit de son pays et du peuple algérien. Et ce pour qu'elle ne fasse plus l'objet conflictuel entre les deux nations, au IX<sup>ème</sup> Sommet de la Francophonie, le 18 Octobre 2002. Au contraire, cette langue est censée favoriser le développement et l'enrichissement du patrimoine culturel algérien, arabo-berbéro-musulman.

### **1.3 La politique d'arabisation**

La politique linguistique mise en œuvre par le Front de libération nationale (FLN), le parti socialiste qui contrôle le pouvoir depuis l'indépendance, a proclamé l'Islam comme la religion de l'Etat et la langue arabe comme langue Nationale : « L'islam est la religion de l'Etat. La République garantit à chacun le respect de ses opinions et de ses croyances, et le libre exercice des cultes. »<sup>23</sup>

Les changements de la constitution à travers les années ont été mineurs sur ce point. Plus d'une trentaine de lois ayant trait à l'arabisation ont été adoptées, mais peu d'entre elles ont pu être intégralement respectées (Article : Algérie, 2017). C'est le président Ben

---

<sup>21</sup> Quefflec A., « Le Français algérien néologisme et emprunts », 2002

<sup>22</sup> IX<sup>ème</sup> Sommet de la Francophonie, le 18 octobre 2002

<sup>23</sup> Constitution Algérienne de 1963, Article 4

Bella qui a lancé la politique d'arabisation mais elle n'a été mise en place qu'à partir des années 90. L'Etat a imposé une arabisation dans les secteurs les plus importants du pays. L'administration et l'université ont été les premières touchées, mais l'état visait aussi les institutions et les offices publics, les partis politiques, les entreprises et les commerces. Même les medias n'échappent pas à la règle, bien que les grands tirages de la presse nationale soient en langue française.

Nombreux sont les hommes politiques et intellectuels qui se sont manifestés face à la décision d'arabisation. Qui selon eux est une manière comme une autre de combattre tout ce qui ressemble plus ou moins à une pensée laïque, moderne, ouverte sur le monde extérieur et particulièrement l'occident.

Le Ministre de la francophonie avait déclaré lors d'une interview :

*« On comprend l'Algérie de vouloir favoriser l'Arabe, mais pourquoi éliminer un atout que possèdent les Algériens dans le monde ? Nous européens, nous sommes en train de prendre des mesures pour apprendre les langues des autres. Chaque européen devra apprendre deux langues de l'Europe, par ce que nous sommes pragmatiques. Nous voulons nous donner des atouts dans le monde de demain. Alors, on se pose la question : Est-ce que les Algériens trouveront leur satisfaction dans la suppression d'un atout. » (Decaux) Constitution Algérienne de 1963, Article 4 <sup>24</sup>*

La loi sur l'arabisation demeure l'une des lois linguistiques les plus marquantes en Algérie. Promulguée en 1991, mais elle n'a été mise en vigueur que le 5 juillet 1998. En fait, cette loi exclut l'usage et la pratique de la langue française dans l'Administration publique, l'éducation et l'enseignement supérieur, les hôpitaux, les secteurs socio-économiques, etc.

*«L'arabisation vise à évincer l'élite francisée formée essentiellement dans les écoles d'administration publiques algériennes et représentant l'encadrement technique et scientifique de tous les secteurs d'activité. En définitive, la loi de 1991 impose l'usage unique de la langue arabe, interdit toute «langue étrangère» et prévoit pour les contrevenants de fortes amendes. Cela étant dit, la loi a été appliquée inégalement selon les*

---

<sup>24</sup>Decaux A. « L'histoire de la France », 1978

*gouvernements au pouvoir parce qu'elle s'est révélée difficile d'application ; aujourd'hui, la loi continue d'être juridiquement en vigueur, mais plus personne ne s'en occupe. » (Decaux)<sup>25</sup>*

La langue berbère maintient sa position initiale vis-à-vis de l'Arabe parlé, ce dernier représente aujourd'hui le dialecte dominant sur le territoire national. Quant aux régions de la Kabylie, nous constatons la permanence de la langue des berbérophones (tamazigh). Cette différence linguistique a entraîné beaucoup d'oppositions politico-sociales entre les arabophones et les berbérophones.

## **2- La politique éducative en Algérie**

L'Algérie vit une insécurité linguistique préoccupante due à la cohabitation de différentes langues telles que :

a. L'arabe dialectal avec ses composants phénicien, arabe et berbère - parlé par la majorité du peuple Algérien et dont l'usage remonte au 13<sup>ème</sup> siècle.

b. L'arabe classique, langue du Coran et de l'islam enseigné à l'école, présente dans les médias et destinée à des usages sacrés.

c. Le tamazight, avec ses différentes variations linguistiques, parlé par une minorité ethnique (reconnue langue nationale à partir de 2002)

d. Le français, langue de partage, présent dans le parler Algérien et enseigné à l'école comme langue étrangère dès la deuxième année primaire.

K.TalebIbrahimi décrit ce multilinguisme ainsi :

*« Les locuteurs Algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées ...vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionalité de son statut officiel, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique)*

*d'une part, et d'autre part par la constante et têtue stigmatisation des parlars populaires).» (Ibrahimi, 1995)<sup>26</sup>*

Ce trouble linguistique est vécu à partir de la première année préparatoire où l'apprenant confronte sa langue maternelle à celle de l'école (l'arabe classique). L'introduction du français, une année plus tard, rend la situation encore plus complexe. Le résultat ne peut être que dramatique non seulement pour l'arabe et le tamazight mais aussi les langues étrangères.

Devant cette situation linguistique particulière, examinons de près l'état actuel de la langue française et ses perspectives futures.

### **3- Le statut actuel du français en Algérie**

Nous définissons le statut d'une langue par rapport à la politique linguistique conduite par l'Etat. « La politique linguistique est l'intervention sur les langues et sur les relations entre les langues dans le cadre des Etats » (CALVET, 1996). Il s'agit de choisir consciemment les rapports entre cette langue et la vie sociale du pays.

Toute politique linguistique vise en premier la promotion d'une langue au détriment d'autres langues présentes. C'est pourquoi l'usage des langues régionales, ainsi que leur place face à une langue dominante reste un sujet critique. En Algérie, la différence entre la langue arabe classique et les autres langues (tamazigh, dialecte) a créé beaucoup de situations conflictuelles au sein de la communauté Algérienne qui sont contradictoire avec la réalité du moment et que le tamazigh est utilisé uniquement par les berbérophones mais l'arabe dialectal reste la langue majoritaire soit la plus parlée dans le pays.

Quant à la langue française, l'enseignement/apprentissage de cette dernière a connu de nombreux changements bouleversants. Dans les années 90, il y eut un véritable rejet de la langue française au point de l'écarter complètement des écoles. Heureusement qu'aujourd'hui, il a eu un redressement et une nouvelle vision de la langue française et son importance quant à l'ouverture vers le monde extérieur. En 1974, l'enseignement primaire en Algérie, était complètement arabisé et le secondaire y était presque. Deux ans plus tard,

---

<sup>26</sup>Référentiel des programmes, p.51

<sup>26</sup> Discours du Président Algérien Mr. Abdelazziz BOUTERFLIKA, Ixe sommet de la francophonie, le 18 octobre 2002

l'enseignement de la langue française fut imposé à partir de la 4<sup>ème</sup> année primaire. Le but à l'époque était de favoriser la langue nationale « la langue arabe » en déclassant la langue qui avait régné durant 130 ans (la langue française).

Actuellement en Algérie, « L'enseignement des langues dans le système éducatif repose sur trois principes directeurs : la maîtrise de la langue arabe, la promotion du tamazigh et l'apprentissage des langues étrangères. »<sup>27</sup> Le gouvernement a opté à l'ouverture aux nouvelles langues étrangères et ce à partir de 2002. Où le président Bouteflika avait donné une autre dimension à l'apprentissage de la langue française :

*« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'Autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes [...]. L'usage de la langue Française est un lien qui assure notre unité. »<sup>28</sup>.*

Ce discours a été suivi d'une réforme concernant l'enseignement de la langue française en Algérie. L'enjeu de l'apprentissage des langues étrangères aujourd'hui, est le regard objectif sur d'autres cultures afin d'une insertion réussie dans un monde pluriculturel. Cet apprentissage est censé développer chez les élèves le relativisme culturel qui les aidera à côtoyer des citoyens étrangers en toute simplicité et dans un environnement de compréhension mutuelle.

La connaissance de l'autre ne peut se faire sans une bonne réflexion sur l'altérité, d'où l'apprentissage d'une langue étrangère qui permet justement de s'ouvrir à d'autres cultures. Or, ce n'est pas tout, puisque l'enseignement des langues en Algérie vise également un objectif instrumental. C'est-à-dire assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. Le but aujourd'hui est d'acquérir deux langues vivantes autres que la langue nationale. Les apprenants doivent s'exprimer correctement dans ces langues pour pouvoir assurer des situations de communication écrites et orales. « Apprendre aux élèves, dès leur

---

<sup>27</sup> Référentiel des programmes, p.51

<sup>28</sup> Discours du Président Algérien Mr. Abdelaziz BOUTERFLIKA, Ixe sommet de la francophonie, le 18 octobre 2002

plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. »<sup>29</sup>

L'enseignement des langues étrangères en Algérie, a le plus souvent été lié à des objectifs plutôt fonctionnels. Autrement dit, il fallait apprendre les langues étrangères pour favoriser l'accès au marché du travail. A cet effet, l'Algérie, et par décision politique, avait donné en 1993 le choix aux parents d'enseigner l'anglais à leurs enfants comme première langue étrangère au primaire à la place de la langue française. Or, la langue en question était totalement absente dans la vie linguistique de l'apprenant algérien. L'anglais était considéré comme langue des sciences et des techniques.

Le Ministère de l'Education Nationale avait diffusé les données statistiques de 1996 et de 1998 sur le nombre des élèves ayant opté pour l'anglais<sup>30</sup> :

<b>Année</b>	<b>1996</b>	<b>1998</b>
<b>4<sup>e</sup> Année</b>	24.213	13.600
<b>5<sup>e</sup> Année</b>	25.401	17.677
<b>6<sup>e</sup> année</b>	9.393	24.673
<b>Total</b>	59.007 inscrits	55.950 inscrits

Darradji Y. (Derradji Yacine<sup>31</sup>) a mené une enquête à ce sujet dans laquelle il montre qu'en 1995/96 sur les 4.617.728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'Ecole algérienne, seuls 59.007 suivaient les enseignements d'anglais à la place du français, soit 01.27% de la population scolarisée dans ce cycle.

Aucune prise en charge n'avait été mise en place pour cette partie d'apprenants (ayant choisis l'anglais). Les élèves se sont retrouvés dans des classes normales avec d'autres élèves dont la première langue étrangère était le français. La seule explication face à ceci était l'échec d'une telle politique.

« La langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue

---

<sup>30</sup> Données statistiques 1997/1998, Ministère de l'Education Nationale, Direction de la Planification, sous Direction des statistiques.

<sup>31</sup> Derradji Y. Debov V., Smaali Dekkouk D., Cherad-Bencherfa Y., « Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues, Bruxelles, 2002, éd. Duclot, p.64



d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. » (Sabaa R, 2002)<sup>32</sup>

Le peuple Algérien avait donc décidé de conserver la langue française encore très présente dans leur pays. Car malgré ce que disent les textes officiels sur le statut de la langue française, cela ne s'appliquerait nullement au quotidien des Algériens. Au moins un Algérien sur deux est capable de comprendre et de s'exprimer en français. Beaucoup d'Algériens utilisent cette langue qui n'est pas la leur mais qu'ils parlent parfois avec une élégance qui n'est pas toujours le lot des Français eux même.

Cependant, le français doit être étudié à présent en Algérie en tant que langue étrangère. Le statut de la langue française devenue désormais première langue étrangère est le résultat d'une longue pression de la part du gouvernement qui cherchait à réimplanter la langue arabe en Algérie. Or, la réalité est différente puisque la présence de la langue française répond parfaitement aux besoins du peuple algérien. Besoins en rapport étroit avec le développement intellectuel et scientifique.

Aurait-il possible de combler ces besoins à travers l'usage unique de la langue arabe ? D'après une étude faite par une équipe de chercheurs franco-algériens, nous constatons que le volume horaire consacré à la langue arabe est très important, comparé à celui de la langue française, et ce dans les différents paliers du système éducatif :

<b>Volume horaire hebdomadaire dans le cycle fondamental (primaire)</b>	<b>Français</b>	<b>Arabe</b>
4 <sup>e</sup> année F.	5h30	19
5 <sup>e</sup> année F.	5h30	21
6 <sup>e</sup> année F.	5h30	21
<b>Volume horaire hebdomadaire dans le cycle moyen (collège)</b>	<b>Français</b>	<b>Arabe</b>
7 <sup>e</sup> année M.	6h	21h
8 <sup>e</sup> année M.	5h	21h
9 <sup>e</sup> année M.	5h	21h

<sup>32</sup> « La langue Française au conseil Luqman », El Watan, 31 aout 2002

La généralisation de la langue arabe en milieu scolaire n'a pas pu être mise en place en milieu universitaire, faute de manuels et d'enseignants arabophones. La majorité des cours sont donnés en français notamment dans les disciplines scientifiques. Cette situation crée un réel désarroi et un déséquilibre pour les étudiants qui ont fait tout leur cursus scolaire en langue arabe et donc ne maîtrisent pas la langue française retrouvée en cours à l'université.

La langue française est très présente dans la société algérienne. Le dialecte Algérien est gorgé d'emprunts étrangers, notamment des emprunts français. Certains mots n'ont même pas d'équivalent dans le vocabulaire dialectal arabe de ce pays. Voici un discours du quotidien d'un individu algérien, composé de mots familiers utilisés d'une manière très naturelle :

« rohtlaéroport w chrit les billets davionbehnrohfrança, 3andi départ le 30 newsal à 16h lparis, après nroh la gare, nedi ticket mel guichet behnrohlilleinchALLAH »

Voici le même discours en langue française :

« Je suis allé à l'aéroport et j'ai acheté les billets d'avion pour aller en France. Le départ est prévu pour le 30, arrivée 16h à Paris. Ensuite, j'irai à la gare où je prendrai le ticket au guichet pour aller à Lille si Dieu le veut.»<sup>33</sup>

Le français fait partie de la société Algérienne et du quotidien de son peuple. Un jeune Algérien parlera toujours en français s'il veut impressionner son interlocuteur (une petite amie ou un entretien d'embauche) parce que cela fait chic. La coexistence de deux langues dans un même pays a créé un mélange qui est la langue dialectale algérienne, des fois dans un ordre chaotique, des deux langues qui s'enchevêtrent, d'ailleurs, même les autres pays en témoigne, prenant l'exemple diffusé sur la télévision algérienne, lors d'une interview menée en Jordanie, un journaliste jordanien faisait un sondage dans la rue et interviewé les citoyens jordaniens sur la langue officielle de l'Algérie ; 100% de ces gens là ont répondu la langue française, cela explique nettement la place qu'occupe la langue française en Algérie.

---

<sup>33</sup>Discours corrigé d'un individu

#### 4- Les méthodologies d'enseignement de la langue française en Algérie

Nous constatons à travers notre expérience personnelle et l'étude sur le terrain menée dans le cadre de cette recherche, que l'enseignement de la langue française a subi diverses orientations et ce depuis 1962 à ce jour.

Différentes méthodologies se sont mises en place dans l'enseignement de la langue française tout au long des changements réguliers dans le programme. Dès 1962, l'école Algérienne visait la formation des jeunes Algériens et non des jeunes français. Cependant, le nombre très limité d'enseignants formés en langue arabe représentait un handicap pour les autorités qui se sont retrouvés obligés de laisser opérer le français comme véhicule de savoirs et de compétences techniques pour répondre à l'urgence et préserver l'équilibre et la stabilité économique et sociale.

Dès les années 70, le français devint instrument de communication dont le seul objectif était de faciliter l'accès aux savoir technique et scientifique. L'enseignement de cette langue se vit assigner de nouvelles compétences définies ainsi :

« On cherche à faire acquérir un savoir, un savoir être, et un savoir devenir dans le cadre d'une préparation des générations futures à la maîtrise du progrès scientifique et technique. » (Bougherra, 1991)<sup>34</sup> A cet effet, les programmes de l'époque mettaient l'accent sur une langue française scientifique et technique au service des différentes études de spécialités, et, par-là, l'aspect utilitaire de la langue était mis en avant. Mais à partir de 1976, l'enseignement des langues étrangères s'ouvre sur les autres cultures. Il devient un moyen d'accéder aux sciences mais dans une perspective universelle :

« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples »<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Ministre Délégué chargé des affaires maghrébines et africaines, « La tendance de l'enseignement en Algérie », 1991 :79

<sup>35</sup> Ordonnance du 16/04/1976, Titre III, Article 25

<sup>36</sup> « Programme de 1981 relatifs à l'enseignement du français en Algérie », In Bougherra T., Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien : Contribution et Méthodologie d'élaboration /réalisation, Alger, éd. OPU, 1991, p.86

Ainsi, le concept de l'ouverture sur le monde et sur l'autre commençait à avoir sa place dans les directives de l'époque (une politique qui répondait à un besoin économique). Depuis, l'enseignement de la langue française visait plus explicitement la compétence linguistique chez l'apprenant, et ce à partir des années 80 :

*« L'enseignement fondamental ayant donné la maîtrise du niveau 1 en langue française, l'enseignement secondaire visera à consolider cet acquis, à l'enrichir et à l'affiner. Au bout de trois années de cycle secondaire, l'élève doit posséder un outil linguistique correct sur le plan syntaxique, précis et souple sur le plan lexical ; cette compétence lui assurera des performances d'une qualité honorable sinon élevée dans des situations de communication directe ou différée qu'il aura à affronter dans ses études ultérieures. »<sup>36</sup>*

Depuis 1990, l'objectif communicationnel reste visé par les instructions officielles et occupe au fil des années une place primordiale dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Or, une nouvelle dimension s'ajoute dans les textes officiels, celle de la civilisation qui vient se greffer aux autres objectifs afin de permettre à l'apprenant de découvrir les autres civilisations qui sont un moyen d' « élargissement de l'horizon culturel de l'adolescent par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés »

Cependant, l'enquête menée auprès des établissements secondaires lors du recueil des données nous a montré que le côté compréhension et rédaction qui sont les principaux outils pour tout développement sont en progression très ralenti que nous favorisons dans notre recherche. L'objectif communicationnel et interactionnel permet un regard sur ces pratiques. Or, les textes de l'époque sont un peu flous quant à la méthodologie adoptée pour l'acquisition d'une compétence communicationnelle :

*« La lecture des instructions officielles n'a permis de relever à aucun moment et de manière concrète, une méthodologie visant à faire acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire à permettre à l'apprenant d'avoir une capacité de réussir tous les échanges langagiers qu'il pourra produire. »<sup>37</sup>*

---

<sup>37</sup>Instruction officielles, 1992, p. 04

## 5- L'enseignement secondaire

Le contenu de l'enseignement a été élaboré par la Commission Nationale des Programmes qui conçoit le français en tant que matière contribuant à la formation linguistique de l'apprenant, mais également psychologique et sociale par le biais de l'expression de ses opinions, valeurs, émotions et besoins ainsi que le développement du travail collaboratif et de réflexion critique.

Il s'ensuit que l'apprenant occupe un statut de partenaire actif dans le projet de formation dominé par une logique d'apprentissage tendant vers son autonomisation et son émancipation hors des murs de l'école.

De ce fait, l'enseignement/apprentissage du français est décloisonné

*« Pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité »<sup>38</sup>*

Cette vision s'explique par les finalités de l'enseignement du français qu'évoquent les membres de ladite Commission et qui se focalisent sur l'acquisition de la langue en tant qu'outil de communication, d'accès à divers savoirs et de contacts culturels riches et variés pour l'apprentissage de la tolérance et de l'altérité. Afin d'atteindre ces finalités les activités de lecture et d'écriture occupent une place production de différents types de textes (argumentatif, explicatif, descriptif, narratif), la reformulation écrite de lettres personnelle et administrative pour convaincre, « interpréter des discours écrits/oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire (s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours »<sup>39</sup> relater un évènement fictif ou en relation avec son vécu...

Ainsi, les compétences escomptées visent à développer la construction de connaissances par le biais :

---

<sup>38</sup>Ordonnance du 10/04/1976, Titre III, Article 25

<sup>39</sup>Commission nationale des programmes, 2005, p.7

1. D'une interaction entre les informations des textes et les connaissances antérieures de l'apprenant/lecteur/scripteur construites dans son contexte socioculturel,
2. De l'anticipation de la signification du message grâce à la formulation d'hypothèse de sens,
3. Du fil d'Ariane que permet l'étude de la progression thématique, du champ
4. lexical et du champ sémantique et d'autres outils linguistiques.

Notre constat est que l'activité langagière « Lecture » et son corollaire « Production écrite » présentent des contenus et des supports riches et variés dans le dessein d'amener les apprenants à « s'approprier des formes qui permettent de produire des discours respectant les règles sociales et culturelles de la communication » (Djilali, page 3) et acquérir «une compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...) »<sup>40</sup>

La réalité actuelle du français en Algérie permet de dire que cette langue garde encore son prestige et connaît une ascension remarquable dans les écoles algériennes ; cependant nous citerons les finalités de l'enseignement du FLE du secondaire algérien, en mai 2000, le président de la république affirme lors des cérémonies de l'installation de la commission nationale de réforme du système éducatif CNRSE<sup>41</sup> :

*« L'école algérienne rénovée, premier palier pour l'apprentissage de la culture démocratique et le meilleur garant de la cohésion sociale et l'unité nationale assurera la formation d'un citoyen doté de repères incontestables, fidèle à ses principes et à ses valeurs mais aussi capable de comprendre le monde qui l'entoure. La réforme du système éducatif algérien que nous engageons aujourd'hui représente une œuvre de très longue haleine qui se situe dans le rite de la gestuelle ancestrale du semeur en terre féconde. C'est une action continue, un effort constant d'adaptation à l'évolution de notre société et du monde en mutation permanente ».*

En effet, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et

<sup>40</sup> Djilali K. Guide du Professeur Première année secondaire. Office National des publications scolaires.

<sup>41</sup> Document d'accompagnement du programme Français 1<sup>er</sup> A.S. juin 2011

active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie.

Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales.

L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de la « transaction » possible par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ».

Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail et le moyen le plus objectif de connaissance de l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité.

- Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétence. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habilités acquises à l'école.
- Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective des projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités

et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

### **5.1 Le profil d'accès au secondaire**

Il est vrai qu'à chaque étape supérieure, entreprise par l'élève dans son cursus, d'avoir accès à un certain nombre de connaissances antérieures acquises par palier, selon la commission nationale des programmes, une énumération fut établie dans cette catégorisation de critères dont l'apprenant doit se munir impérativement avant l'accès au secondaire ; et qui seront comme suit :

#### ***a. A l'oral***

L'élève peut être capable de : Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif, il peut également reformuler en court énoncé narratif, descriptif ou explicatif, ensuite produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif et étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explication.

#### ***b. A l'écrit***

En lecture, l'élève devrait également être capable de : distinguer le texte argumentatif des autres types de textes, il devrait également retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs, et interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

#### ***c. En production***

L'élève devrait alors être capable de : rédiger une lettre pour convaincre, d'étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explication et insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.

### **5.2 Le profil de sortie à la fin du cycle secondaire**

Quant au profil de sortie à la fin de cycle secondaire ; les apprenants, au terme du cursus, pourront : jouir d'une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires, d'utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale, d'exploiter efficacement de la documentation pour restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus et adopter une attitude critique face à



l'abondance de l'information offerte par les médias, de produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exploiter, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) et d'appréhender les codes linguistique et apprécié la dimension esthétique.

Au troisième et dernier palier, l'apprenant devra mettre en œuvre les compétences acquises dans les paliers précédents. On attend de lui « qu'il développe, grâce aux apprentissages linguistiques, ces compétences communicationnelles déjà ébauchées en 1ère AM et confortés en 2 et 3e AM, c'est-à-dire, qu'il sache s'adapter aux situations de communication plus complexes et plus diversifiées » (Document d'accompagnement de 4e AM, 2010 :5).

Les compétences visées pour ce palier : construire du sens à partir d'un texte argumentatif lu, résumer un texte argumentatif, produire des textes argumentatifs variés et, dans le prolongement de la 3e AM, maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit. C'est donc le type argumentatif qui est approfondi dans ce palier, à travers des points de langue : marques linguistiques, énonciation (phrases complexes, temps verbaux, modalisateurs, connecteurs...).

Comme pour les deux paliers antérieurs, les activités s'ancrent dans la vie de la classe pour encourager l'implication des apprenants et entretenir leur motivation.

Au niveau de la lecture, il s'agit justement de permettre à l'apprenant d' « entrer » dans des textes de plus en plus variés en saisissant le thème et l'intention principaux.

Les supports sont multiples et variés : extraits de journaux, d'ouvrages documentaires, d'encyclopédies, de romans, de manuels scolaires, d'autres disciplines (science naturelles, histoire/ géographie ...), de dictionnaire ou de tout écrit ordinaire (prospectus, petite annonce, notice, publicité, etc.)

Au niveau de l'écriture, la réécriture est consacrée : « écrire c'est réécrire » est-il expressément indiqué dans le document d'accompagnement qui définit la réécriture comme l' « exercice d'écriture qui consiste à restructurer et /ou à reformuler un texte pour l'améliorer » (2010 :38). La révision orthographique est également considérée comme le lieu privilégié du travail sur l'erreur.

Au final, l'objectif du cycle moyen est de conduire l'apprenant à développer sa curiosité, ses connaissances sur d'autres cultures au monde, et en retour, la réflexion sur sa propre culture ce qui scellera son identité.

Le choix de l'entrée par les compétences est à même de conduire cet apprenant à une appropriation à la fois durable et significative des connaissances, une appropriation que l'enseignement secondaire devra renforcer.

## Chapitre II

### La Lecture/Ecriture: Deux Notions Complémentaires ?

Nous jugeons utile de définir les deux concepts autour desquelles va s'étaler notre recherche en montrant même l'intérêt que portent ces deux pratiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage.

Ce chapitre est consacré donc aux deux notions clés « la lecture » et « l'écriture » et la relation étroite qui les relie dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère et plus particulièrement le français.

#### 1- La lecture

Tout pédagogue ou enseignant admet aujourd'hui que lire est associé à comprendre et que comprendre n'est pas le seul domaine de lire. Nous imaginons mal une lecture coupée de toute prise de sens.

Concernant la situation actuelle de notre enseignement, de nos apprenants, les questions que l'on se pose sont les suivantes :

A partir de quel degré peut-on dire que quelqu'un qu'il ne sait pas lire ? Quelles compétences met-on en jeu quand on lit ? De quelles compétences faut-il disposer pour comprendre ?

La lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite.

La façon de concevoir la lecture est en fait restée la même pendant des siècles ; il est vrai qu'au fil des ans des précurseurs ont proposé des conceptions plus novatrices, mais ce n'est qu'au début des années 1980 que se sont répandues de nouvelles conceptions de la lecture, conception fondamentalement différentes des points de vue classiques. Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication.

Dans toutes les sociétés, la lecture est une activité qui fait pour ainsi dire partie de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour « être », tout simplement. C'est pourquoi la lecture a toujours été, et sera encore longtemps, une préoccupation majeure pour les enseignants<sup>42</sup>.

### 1.1 Qu'est-ce que lire? Essai de définition

Lire, « en termes cognitifs, c'est transformer la représentation visuelle d'une séquence de lettres en une représentation de sa prononciation ou de sa signification éventuelle » (Morais, 2004)<sup>43</sup>. Cet « apprentissage fondamental » met en scène les choix liant les méthodes du maître et les conceptions de l'acte de lire. Le débat actuel sur les méthodes de lecture interroge le rôle des activités de connaissance de la langue, notamment des modes de liaison de sons (des unités phonémiques) avec les lettres (code alphabétique).

Les méthodes d'apprentissage de la lecture sont des méthodes d'enseignement et /ou des exercices d'entraînement à la reconnaissance des mots : en ce sens-là, elles ne sont qu'un aspect de la pédagogie de la lecture. Les repères traditionnels en sont qu'un aspect de la pédagogie de la lecture.

Les repères traditionnels en sont la méthode synthétique ou « syllabique » (ou graphophonétique, procédant par décodage du simple au complexe dans l'ordre lettres-mots-phrases, par mécanismes associatifs ; puis synthèse et sens) ; la méthode globale ou analytique, qui privilégie le sens, partant des mots reconnus permettant, par comparaisons, de découvrir la combinatoire (initiée par Decroly)<sup>44</sup>, parfois confondue avec la méthode naturelle (Freinet)<sup>45</sup> ; la méthode mixte, la plus utilisée, intègre ces différents niveaux de structuration de la lecture : identification des mots ; maîtrise du système alphabétique ; compréhension (à l'aide du vocabulaire et de la syntaxe), production de texte (dictée à

---

<sup>42</sup>Selon nos lectures sur le processus de lire

<sup>43</sup>José Morais « Apprendre à lire », 2004

<sup>44</sup>« La lecture et l'apprentissage du code au cycle 2 », Ovide Decroly

<sup>45</sup>« La méthode naturelle de lecture-écriture », 1996, C. Freinet, œuvre pédagogiques Tome 2 éd. Du seuil

l'adulte pour débiter) ; entrée dans la culture de l'écrit (autour du livre exemple), en fonction des situations et des besoins des élèves.

La lecture repose sur une double activité :

-L'identification des mots écrits (voie indirecte) soit par assemblage grapho-phonétique ou repérage morphologique, soit de manière automatique par adressage lexical (en référence au « dictionnaire » des mots déjà connus). Une hypothèse suggère que les deux procédures seraient automatiquement activées et que c'est la plus rapide qui est choisie ; on pense aujourd'hui que la médiation phonologique est systématique.

-La compréhension de la signification dans un contexte (voie directe), qui suppose de produire du sens, à l'aide de la mémoire, pour intégrer les informations perçues au niveau de la phrase et du texte.

Le déchiffrement ne constitue pas un obstacle mais un appui à la compréhension et à la conscience phonologique nécessaires ; les compétences doivent aussi être construites (la méthode « syllabique » les considérant comme des préalables requis). Lire est lié à de nombreuses activités : compréhension orale, production d'écrits, observation réfléchie de la langue, lecture à haute voix ou lecture autonome, pratiques culturelles, compétences transversales associées à la maîtrise de la langue...

## 1-2 Le texte

Un texte est un ensemble cohérent d'énoncés qui forme une unité de sens et qui a une intention communicative (le but est de transmettre un message).

Le texte est défini, selon le linguiste Karl CANVAT <sup>46</sup> comme une « chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle. » Quant au discours, il le définit comme un « texte en situation, produit dans une situation déterminée (participants, institutions, lieu, temps) » <sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Disponible sur <https://lesdefinitions.fr/texte-litteraire>.

<sup>47</sup> Définition linguistique K. CANVAT, 1999.

<sup>48</sup> ibidem

<sup>49</sup> Dictionnaire de Didactique de français J.P. Cuq.

<sup>50</sup> Disponible sur <http://lesdefinitions.fr/texte-litteraire>

En psycholinguistique le texte est défini comme étant « l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produit par un sujet dans le but de constituer une unité de communication.»<sup>48</sup>

Dans le domaine de la didactique, on associe au texte l'adjectif « didactique ». Le texte didactique<sup>49</sup> est donc celui qui a pour but d'enseigner. Ce type de textes dispose d'une orientation éducative et tente de façonner les règles des théories pédagogiques.

Au sens général, la littérature est survenue avec un but didactique, étant donné que l'origine de l'écriture est associée au souhait de compiler les connaissances qui, jusque-là, étaient soumises à la transmission orale de génération en génération.

Au début, ces textes étaient développés en format de code ou de chronique et se voulaient de registrer les faits et les événements historiques et d'établir les normes de convivialité entre les peuples.

D'après le CECRL<sup>50</sup>, on appelle « texte » toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte. Les activités langagières et leur processus sont tous analysés et classés en fonction de la relation de l'utilisateur/apprenant et de tout (tous) interlocuteur(s) au texte, que celui-ci soit considéré comme objet fini ou comme visée, comme objectif ou comme produit en cours d'élaboration.

Les textes ont des fonctions différentes nombreuses dans la vie en société ; ces fonctions ont pour conséquence des différences similaires en termes de forme et de fond. Des supports différents sont utilisés dans des buts différents. Les différences de support, de but et de fonction entraînent des différences correspondantes, non seulement dans le contexte des messages, mais également dans leur structure et leur présentation. C'est ainsi que les textes peuvent être classés selon des types différents appartenant à des genres différents.

### 1.3 Textes et supports

Chaque texte selon le CECRL<sup>51</sup> est véhiculé par un canal spécifique, normalement des ondes acoustiques ou un objet écrit. On peut définir des sous-catégories en fonction des caractéristiques matérielles du support qui affectent les opérations de production et de réception ; par exemple les différences à l'oral entre un échange proche ou téléphonique ou un discours public et, à l'écrit, entre le manuscrit et l'imprimé ou des écritures différentes. Les utilisateurs/apprenants doivent avoir les moyens moteurs et sensoriels nécessaires pour communiquer à l'aide de tel ou tel canal. Dans le cas de l'oral, ils doivent entendre convenablement dans les conditions données et avoir un bon contrôle de leur appareil phonatoire et articulaire. Dans le cas de l'écrit courant, ils doivent avoir l'acuité visuelle suffisante et le contrôle de leur main.

Enfin, ils doivent posséder les connaissances et les aptitudes décrites ailleurs, d'une part pour identifier, comprendre et interpréter le texte et, d'autre part, pour l'organiser, le formuler et le produire. Ceci est valable pour tout texte, quelle qu'en soit la nature.

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas quelles sont les aptitudes exigées pour l'exécution satisfaisante des tâches communicatives que l'apprenant est censé entreprendre et à quel degré elles doivent se situer quelles sont les aptitudes que l'on peut supposer acquises et celles qu'il faudra développer de quelles aides référentielles l'apprenant devra disposer, ou aura besoin, ou devra effectivement utiliser.

Ce qui précède ne doit pas décourager ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou des handicaps sensoriels ou moteurs d'apprendre ou d'utiliser des langues étrangères. Des appareils qui vont du simple sonotone au synthétiseur informatique de parole ont été développés afin de surmonter les difficultés motrices et sensorielles les plus graves ; par ailleurs, l'utilisation de méthodes et de stratégies appropriées a permis à des jeunes gens handicapés pour apprendre d'atteindre des objectifs d'apprentissage en langue non négligeables avec un remarquable succès. La lecture sur les lèvres, l'utilisation de ce qu'il reste de perception auditive, l'entraînement phonétique et l'usage de la langue des signes

---

<sup>51</sup> L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur (Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Apprendre, enseigner, évaluer).

ont permis à des sourds profonds de parvenir à un niveau de communication élevé. Avec de la volonté, et pourvu qu'on les encourage, les êtres humains ont une capacité extraordinaire pour surmonter les obstacles à la communication ainsi qu'à la compréhension et la production de discours.

En principe, tout texte peut être véhiculé par n'importe quel canal, pourtant, en pratique, canal et texte sont assez étroitement liés. Les écrits ne rendent généralement pas toute l'information phonétique significative véhiculée par la parole. En règle générale, les écrits alphabétiques ne transmettent pas systématiquement l'information prosodique (par exemple, l'accent, l'intonation, les pauses, les élisions, etc.). Les écrits de type consonantique et sténographique en véhiculent encore moins.

Normalement, les éléments paralinguistiques n'apparaissent pas à l'écrit, encore qu'on puisse les évoquer dans un roman, une pièce de théâtre, etc. En revanche, des éléments para textuels sont utilisés à l'écrit. Ils se situent dans l'espace et ne sont pas disponibles à l'oral. En outre, la nature du canal exerce une influence non négligeable sur la nature du texte et vice versa. Pour prendre un cas extrême, une inscription dans le marbre est coûteuse et difficile à produire mais durable et immuable. Un aérogramme est bon marché et facile à produire, facile à transporter mais léger et fragile. Le courrier électronique ne propose pas un produit permanent. Les textes ainsi transmis sont également contrastés : dans le premier cas, il s'agit d'un texte sobre, soigneusement écrit, visant à transmettre aux générations futures une information qui provoque le respect pour la personne ou le lieu célébré ; dans le second, il peut ne s'agir que d'une note personnelle vite gribouillée, d'un intérêt immédiat mais éphémère pour les correspondants. On retrouve la même ambiguïté de classification entre les types de textes et le canal qu'entre les types de textes et les activités. Il y a des textes de types différents par la nature et la structure de leurs contenus. Le canal et le type de texte sont étroitement liés et dérivent tous deux de la fonction qu'ils remplissent.

#### **1-4 Textes et activités**

Le résultat d'une opération de production langagière est un texte qui, une fois énoncé ou écrit, devient un objet véhiculé par un canal donné et indépendant de son producteur. Il fonctionne alors comme un objet de réception langagière. Les écrits sont des



objets concrets, qu'ils soient gravés dans la pierre, manuscrits, dactylographiés, imprimés ou électroniques. Ils permettent la communication malgré l'éloignement du producteur et du récepteur dans l'espace et/ou le temps – propriété sur laquelle se fonde largement la société humaine. Dans l'interaction en face à face, le canal est oral et le support constitué d'ondes acoustiques qui sont généralement éphémères et irrécupérables. Peu de locuteurs sont en effet capables de reproduire fidèlement un énoncé qu'ils viennent juste d'émettre au cours d'une conversation.

Une fois atteint le but communicatif, l'énoncé est oublié – pour autant qu'il ait jamais existé en mémoire comme une entité. Cependant, grâce à la technologie moderne, les ondes peuvent être enregistrées et diffusées ou conservées sur un autre support et reconverties de sorte que la séparation spatio-temporelle du producteur et du récepteur est possible. En outre, les enregistrements de discours et de conversations spontanés peuvent être transcrits et analysés à loisir en tant que textes. Il y a obligatoirement un lien étroit entre les catégories proposées pour la description des activités langagières et les textes qui en résultent.

En fait, on peut utiliser la même terminologie pour les deux.

« Traduction » peut signifier l'action de traduire ou le texte produit. De même, on appelle « conversation », « débat » ou « entretien » l'interaction communicative des participants, mais la succession des énoncés qu'ils produisent constitue un texte d'un certain type qui appartient au genre correspondant.

Toutes les activités de production, de réception, d'interaction et de médiation prennent place dans le temps. Le temps réel de la parole est manifeste à la fois dans les activités de parole et d'écoute et dans le médium même. Pour un texte oral, « avant » et « après » doivent être pris au pied de la lettre. Ce qui n'est pas nécessaire habituellement pour les textes écrits qui sont des objets fixes dans l'espace (à l'exception des téléprompteurs). En production, un texte écrit peut être mis en page, des passages peuvent y être ajoutés ou supprimés. Il est impossible de dire dans quel ordre les éléments ont été produits bien qu'ils soient présentés linéairement comme une chaîne de symboles.

En réception, l'œil du lecteur peut balayer le texte librement, vraisemblablement en suivant la succession linéaire des signes, comme le fera un enfant qui apprend à lire. Il est

probable qu'un lecteur entraîné cherchera dans les textes les éléments porteurs d'information pour en saisir le sens général avant de passer à une lecture suivie, voire des relectures le cas échéant. Il s'agit des mots, des phrases, des expressions et des paragraphes particulièrement pertinents pour ses besoins et ses buts. Un auteur ou un éditeur peut utiliser des moyens para-textuels pour accélérer ces opérations et organiser le texte en fonction de la façon dont on veut qu'il soit lu par les lecteurs à qui il est destiné.

De même, un texte oral peut être soigneusement préparé pour paraître spontané et assurer néanmoins la transmission du message essentiel dans les conditions qui régissent la réception de la parole. Le processus de production et le produit sont indissolublement liés.

Le texte est au centre de toute communication langagière. C'est le lien extérieur et objectif entre le producteur et le récepteur, qu'ils communiquent en face à face ou à distance.

### **1-5 Rôle des textes**

Quel rôle doit jouer les textes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ?

Comment les apprenants sont-ils censés apprendre, ou qu'exige-t-on qu'ils apprennent de textes oraux ou écrits

a. par l'exposition simple au texte ?

b. par l'exposition simple mais en s'assurant de l'intelligibilité du nouveau matériel par l'inférence du contexte verbal, du support visuel, etc. ?

c. par l'exposition au texte, avec une compréhension soutenue et assistée par des questions/réponses en L2, des QCM, des appariements texte/image, etc. ?

d. comme en c. mais avec :

– un contrôle de la compréhension en L1 ?

– des explications en L1 ?

– des explications en L2, y compris les traductions nécessaires ?

– la traduction systématique en L1 par les élèves ou étudiants ?

– des activités de compréhension en groupe ou de compréhension préalable et de pré-lecture, etc. ?

Jusqu'à quel point les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être :

- ✓ « Authentiques », c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue ?

Par exemple :

- ✓ Les documents authentiques non trafiqués que l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue (quotidiens, magazines, émissions de radio, etc.)
- ✓ Les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d'être appropriés pour tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant
- ✓ Conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue

Par exemple :

– textes à la manière des textes authentiques ci-dessus (par exemple, du matériel de compréhension orale enregistré par des acteurs)

– textes élaborés afin d'apporter, en contexte, des exemples du contenu linguistique à enseigner (par exemple, dans une leçon ou unité donnée)

– phrases isolées en vue d'exercices (phonétiques, grammaticaux, etc.)

– consignes et explications, exemple du manuel, consignes de tests et d'examen, la langue de l'enseignant en classe (directives, explications, organisation, etc.).

On peut considérer ces derniers comme des types de textes particuliers. Sont-ils faciles à comprendre et agréables à manier ?

Quelle attention a été accordée à leur contenu, leur formulation et leur présentation pour s'assurer qu'ils le sont ?

Jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement traiter des textes mais également en produire ? Ce peuvent être

**a. À l'oral**

- Des textes écrits lus à haute voix
- Des réponses orales à des questions d'exercices
- La récitation de textes appris par cœur (pièces de théâtre, poèmes, etc.)
- Des exercices à deux et en groupe

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas

– Les responsabilités et rôles relatifs des enseignants et des apprenants dans l'organisation, la gestion, la conduite et l'évaluation du processus d'enseignement/apprentissage

- L'usage fait du matériel pédagogique.
- La participation à des discussions formelles et informelles
- La conversation libre (en classe ou au cours d'échanges entre les élèves)
- Des exposés.

**b. À l'écrit**

- La dictée
- Des exercices écrits
- Des rédactions
- Des traductions
- Des rapports écrits
- Un projet de travail
- Des lettres à un correspondant

– La participation à un réseau d'échanges scolaires par télécopie ou courrier électronique.

Dans les modes réceptif, productif et interactif, peut-on attendre des apprenants qu'ils reconnaissent des types de textes, qu'ils développent des manières différentes et adéquates d'écouter, de lire, de parler et d'écrire, tant individuellement que comme membres d'un groupe (par exemple, en partageant leurs idées et leurs interprétations lors des démarches de compréhension et de reformulation) et jusqu'à quel point ? Peut-on les y aider ?

## **2. Les processus de lecture**

La lecture n'est pas un processus linéaire et statique ; elle est au contraire un processus dynamique. Traditionnellement, on considérait que lire était un processus passif et écrire, un processus actif. Nous savons maintenant que la lecture est éminemment active. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres ; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture.

D'abord, la lecture est un processus de langage au même titre que la parole. L'utilisateur d'une langue orale possède déjà une bonne base pour comprendre la forme écrite de cette langue. En effet, les mots employés à l'oral sont les mêmes que ceux qui sont codés à l'écrit ; les règles qui permettent de créer des phrases et de leur donner du sens sont utilisées tant par la langue orale que par la langue écrite.

Cependant, si la langue orale et la langue écrite ont plusieurs points en commun, elles ne se superposent pas complètement. La première différence évidente entre l'oral et l'écrit réside dans le mode de réception, à l'oral, le mode est auditif, alors qu'il est visuel à l'écrit, d'ailleurs, l'oral recourt à l'intonation, aux pauses et aux gestes, tandis que l'écrit tire parti, entre autres choses, de la mise en pages, du soulignement et des recours en arrière.

Une deuxième différence apparaît sur le plan de la structure. A l'oral, les phrases ne sont pas toujours complètes ; le langage s'avère moins formel.

A l'écrit, les phrases sont habituellement plus structurées, plus complexes. En outre, certaines formulations sont plus caractéristiques de l'écrit ; mentionnons à titre d'exemple, l'emploi du passé simple, de mots de liaisons tels que « néanmoins », de certaines formules comme « il importe de », « il était une fois ».

Nous avons dit précédemment que le lecteur est actif, qu'il fait des hypothèses sur le sens du texte et les vérifie. Nous irons plus loin en soutenant que le lecteur « construit » le sens du texte. Comme le dit Antoine Maillet<sup>52</sup>, « le lecteur achève l'œuvre ». Cette affirmation peut sembler aller à l'encontre du sens commun : en effet, on a toujours pensé que c'est l'auteur qui donne le sens au texte et que la tâche du lecteur est de découvrir ce sens.

Ensuite, la conception de la lecture comme processus de construction de sens ressort, entre autres, d'études qui ont montré que la compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu de ce texte, le même texte sera compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur, une phrase aussi simple que « Le chien a mordu l'homme » peut être interprétée de différentes façons selon la conception que le lecteur a d'un chien, d'un homme, de l'action de mordre, essayez vous-même d'imaginer la situation que suggère cette phrase ; quel choix avez-vous fait du type d'homme, de son âge de son attitude, de ses vêtements ? Il est peu probable que votre représentation soit tout à fait identique à celle d'un autre lecteur. Si une phrase aussi simple est interprétée différemment par les lecteurs, que penser alors d'un texte entier

Ces constatations peuvent être déconcertantes pour les enseignants. S'il y a tant de possibilités d'interprétation, comment s'assurer que les élèves comprendront vraiment le sens du texte ? Disons tout de suite que construire le sens d'un texte est bien écrit, il traduira assez fidèlement l'idée que son auteur avait en tête en l'écrivant. Il existe d'habitude suffisamment de chevauchement ou de relations entre les expériences de l'auteur et celles du lecteur pour qu'il y ait une compréhension et une communication raisonnables. Plus l'écart est grand entre les expériences de l'auteur et celle du lecteur (ou entre le langage de l'auteur et celui du lecteur), plus la représentation de l'auteur et celle du lecteur seront éloignées.

---

<sup>52</sup> The 2016 Symons Medal lecture –Antoine Maillet

Cependant, pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir un pont entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures), la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte, la quantité et la qualité des connaissances qu'un lecteur possède en relation avec le texte à lire influent donc sur la compréhension qu'il aura de celui-ci. Socrate avait sans doute raison d'affirmer que « la lecture ne peut qu'éclairer ce que le lecteur sait déjà » (Manguel, 1998, p.110)<sup>53</sup>

Plusieurs recherches ont montré que, toutes choses égales d'ailleurs, la quantité de connaissances acquises à l'aide d'un texte est déterminée par la quantité de connaissances que le lecteur possède sur le sujet du texte : les lecteurs qui connaissent tout sur le sujet ou ceux qui n'en connaissent rien ne retireront pas d'informations du texte ; par contre, les lecteurs qui connaissent quelque chose sur le sujet ont des chances d'en apprendre davantage.

Chauveau (1996) propose huit opérations cognitives que le lecteur est susceptible de mettre en œuvre lorsqu'il est confronté à une tâche de lecture :

1. Repérer le support et le type d'écrit (quel support ? Pour quel usage ?)
2. Interroger le contenu du texte (qui ? Que se passe-t-il ? Où ? Pourquoi ?).
3. Explorer une quantité d'écrits porteuse de sens (faire parler le contexte).
4. Identifier des formes graphiques (phonogrammes, syllabes, mots).
5. Reconnaître des mots « globalement ».
6. Anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques.
7. Organiser logiquement les éléments identifiés, reconstruire l'énoncé.

Suivant les textes et les auteurs de l'ouvrage (Chauveau éd. 2004) les termes « conscience phonémique » ou de « conscience syntaxique » pour parler de « capacité méta phonologique » ou « capacité méta syntaxique » définis par Gombert (1990).

8. Mémoriser l'ensemble des informations sémantiques.

---

<sup>53</sup> Father and sons : An Anthology by Manguel 1998

Goigoux ajoute à ces opérations des « procédures métacognitives de régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension...) » (2003, 182) qui, de manière transversale, favorisent le contrôle de l'activité de lecture.

C'est en coordonnant ces diverses opérations que le lecteur est à même de mettre en œuvre une stratégie de lecture l'amenant à devenir à la fois un décodeur et un chercheur de sens. Enfin, d'autres différences entre l'oral et l'écrit proviennent du contexte.

### **3. Différences entre langage oral et langage écrit**

- A l'oral, les interlocuteurs interagissent entre eux et posent au besoin des questions en vue d'obtenir des clarifications, les interlocuteurs s'adaptent l'un à l'autre ; par exemple, un adulte choisit son vocabulaire en fonction du niveau de l'enfant auquel il s'adresse, les interlocuteurs se situent dans le même espace et le même temps ; lorsqu'ils utilisent des termes comme « ici » et « demain », ils possèdent les mêmes référents, ces interlocuteurs parlent habituellement d'objets qui sont présents.

- A l'écrit, le lecteur ne peut demander des éclaircissements à l'autre, ainsi le texte est écrit pour un auditoire général et ne tient pas compte des connaissances ou des intérêts particuliers de chaque lecteur, celui-ci doit interpréter des termes « ici » et « demain » en fonction de la situation d'écriture, il doit également imaginer les personnages et les objets dont il est question dans le texte.

Comme nous le constatons, c'est le contexte qui engendre les différences entre la conversation et la lecture. La conversation se situe dans un contexte qui est concret pour les interlocuteurs, c'est pourquoi on dira que le langage oral est contextualisé ; à l'inverse, on dira que le langage écrit est décontextualisé.

Il existe toutefois une gradation dans cette contextualisation, autant dans les situations de langage oral que dans les situations de langage écrit. Par exemple, une conversation téléphonique sera plus décontextualisée qu'une conversation entre deux personnes qui se trouvent ensemble, car, au téléphone, les interlocuteurs ne partagent pas le même environnement physique ; ils ne peuvent pas, par exemple, montrer un objet du doigt, ils doivent le désigner par son nom.



Dans le même sens, la lettre d'un ami sera plus contextualisé qu'un texte philosophique, car l'auteur de la lettre tiendra compte des connaissances de son ami.

« Il paraît donc essentiel de distinguer des registres de langue induits par une situation de communication où prévaut la connivence et ceux qui par contre sont appelés par une situation de distance. En d'autres termes, il est des situations où l'on communique à des gens qu'on connaît bien des choses qu'ils connaissent bien, et d'autres situations où l'on propose à des individus que l'on connaît fort peu des informations qu'ils sont censés ignorer. » (Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne, 1991, p187.)<sup>54</sup>

L'apprenti-lecteur, qui passe du langage oral au langage écrit, aura donc à se familiariser avec le caractère décontextualisé (ou l'on parle d'un événement passé ou futur, d'un objet absent, etc.) ou à qui l'on fait souvent la lecture seront déjà plus sensibilisés aux différences entre l'oral et l'écrit.

#### **4. La structure des textes**

La structure des textes correspond à la manière dont les idées sont organisées dans un texte. Pour faire comprendre leurs idées, les auteurs organisent leurs textes de façon à faire ressortir la contribution des idées secondaires aux idées principales. Nous présenterons ainsi, les structures particulières des textes narratifs, des textes informatifs, des textes prescriptifs, des textes argumentatifs.

##### **4.1 La structure des textes narratifs**

Des chercheurs ont découvert que, les récits étaient bâtis sur le même modèle ou le même schéma, en effet, les récits tournent tous autour de l'idée qu'un personnage fait face à un problème qu'il veut résoudre ou à un but qu'il veut atteindre. Un récit raconte une histoire, c'est-à-dire qu'il rapporte de manière organisée, une suite d'actions, d'événements. En général, un récit comporte quatre étapes qui constituent le schéma narratif.

1-La situation initiale :Elle sert d'introduction au récit, décrit les personnages, le temps, le lieu ainsi que le contexte dans lequel se trouvent les personnages au début de l'histoire, (le héros).

---

<sup>54</sup> Bentolila, chevalier et Falcoz-Vigne, « La lecture littéraire et la lecture de jeunesse », 1991

2- L'élément modificateur ou perturbateur (événement déclencheur) : C'est un événement soudain qui vient perturber l'équilibre de la situation initiale. Il présente l'évènement qui fait démarrer l'histoire.

3-La suite d'actions ou péripéties : Celles-ci sont la conséquence du déséquilibre entraîné par l'élément perturbateur.

- La réaction : du héros comprend ce que le personnage pense ou dit en réaction à l'élément déclencheur et ce qu'il décide de faire concernant le problème central du récit.

- La tentative : pour trouver une solution consiste dans l'effort du personnage pour résoudre le problème.

4- La situation finale : C'est la conclusion du récit-Elle établit un nouvel équilibre qui peut être meilleur, identique ou moins bon que celui de la situation initiale. Elle indique la conséquence à long terme de l'action du personnage. Dans certains récits, l'histoire comporte parfois également une morale formulée explicitement.

#### **4.2 La structure des textes explicatifs ou informatifs**

Plusieurs auteurs ont proposé des classifications de textes explicatifs, mais la classification la plus connue est certainement celle de Meyer (1985) qui répartit les textes explicatifs selon les relations logiques de base qui y sont contenues. Cette classification comporte six catégories :

- 1- La description.
- 2- L'énumération
- 3- La séquence.
- 4- La comparaison.
- 5- La cause et l'effet
- 6- Le problème et la solution.

Le texte explicatif vise à faire connaître un objet, un fait ou un phénomène. Le thème développé est repris tout au long du texte soit par le même mot ou la même expression, soit par des substituts. Les informations données sont reliées entre elles et progressent selon un ordre logique (cause, conséquence, but, opposition etc.) et parfois chronologique quand l'auteur fait un rappel historique. Le texte explicatif que l'on trouve dans les manuels scolaires, les revues scientifiques et certains articles de presse ne comportent généralement ni marques de l'émetteur ni marques de récepteur. Le temps le plus fréquemment employé dans ce type de texte est le présent de l'indicatif qui a souvent une valeur intemporelle ou de vérité générale.

### **4.3 La structure des textes prescriptifs ou injonctifs**

Ce sont des textes qui transmettent au lecteur une série de directives à suivre. Le texte prescriptif (ou injonctif) sert à transmettre des conseils ou à dicter un comportement à un destinataire (qui ? à qui ?) et du référent (à propos de quoi ?). Si l'émetteur a un pouvoir réel sur le destinataire le texte prescriptif transmet un ordre. Exemple : les lois et les règlements.

Si l'émetteur veut faire profiter le destinataire d'une compétence, le texte prescriptif transmet des conseils. Exemple : recettes de cuisine, modes d'emploi, guides etc.

Si l'émetteur a un statut inférieur à celui des destinataires, le texte prescriptif exprime une prière. Exemple : lettre d'excuse, demande d'audience etc.

Dans le texte prescriptif, les verbes sont à des modes et à des temps qui expriment les diverses nuances de l'ordre et du conseil.

### **4.4 La structure des textes argumentatifs**

Toute argumentation, tout discours argumentatif vise à produire un effet sur le récepteur. « C'est un acte de langage à visée perlocutoire » (Jakobson).

Le discours argumentatif cherchera à modifier les dispositions intérieures du récepteur ; c'est à dire ses opinions, ses croyances, ses convictions. A la différence du texte expositif, le texte argumentatif tente donc de convaincre le récepteur, de prouver par le

raisonnement qu'une affirmation est meilleure qu'une autre ; il ne s'agit pas simplement de constater, de décrire mais bien de raisonner pour arriver à une conclusion. Dans ce type de texte, la présence de l'émetteur se fait sentir de façon plus ou moins nette.

Le développement d'une argumentation comporte généralement les étapes suivantes :

1- L'idée directrice ou thèse : Elle énonce le point de vue qui va faire l'objet de la démonstration.

2- Les arguments : Ils justifient et expliquent l'idée directrice. C'est l'ensemble des éléments abstraits utilisés dans le raisonnement.

3- Les preuves ou exemples : Ce sont les éléments essentiels concrets qui soutiennent les arguments. Ils témoignent d'une culture qui fait appel à des expériences, diverses et précises. L'émetteur fait appel à des faits concrets, à l'autorité d'un écrivain ou d'un penseur, rapporte des événements.

## **5. La complexité des textes**

Nous nous posons souvent la question : Qu'est-ce qu'un texte difficile ? Notons que plusieurs facteurs expliquent la complexité d'un texte. Un texte peut-être difficile pour tel apprenant mais pas nécessairement pour tel autre. Voici une liste de caractéristiques qui peuvent rendre un texte plus ou moins difficile selon nos constats de classes.

- La longueur du texte.
- Le vocabulaire utilisé (abstrait ou concret, connu ou nouveau).
- La longueur de la phrase (nombre de mots dans une phrase).
- La structure de la phrase (nombre de propositions)
- La densité de l'information (le nombre de mots, d'informations par proposition).
- La structure du texte (la façon dont les idées sont organisées et regroupées).

- La cohérence et l'unité du texte.
- La difficulté intrinsèque du sujet.
- La capacité de l'auteur de tenir compte des lecteurs.
- Le niveau des difficultés des mots liens (explicites ou implicites).

### **5.1 Les trois niveaux de difficultés des textes**

Nous classerions les niveaux de difficulté des textes en trois catégories.

1- Le niveau d'indépendance, l'apprenant est à un niveau d'indépendance lorsqu'il peut lire le texte seul, sans aide.

3- Le niveau d'apprentissage, l'apprenant est à un niveau d'apprentissage lorsqu'il peut lire le texte avec de l'aide.

4- Le niveau de frustration, l'apprenant est à un niveau de frustration lorsqu'il ne peut comprendre le texte, même avec de l'aide.

Cette classification servira de cadre de référence en classe. Nous proposerions aux apprenants des textes selon leur niveau d'apprentissage après une évaluation diagnostique. Il est important d'offrir aux apprenants des textes variés. Nous avons remarqué dans les classes enquêtés et pour ceux qui utilisent le manuel un certain ennui et désintérêt de l'apprenant.

Les textes présentés aux apprenants doivent être de qualité et comporter un niveau de difficulté approprié. Comme il est important de choisir des textes pour développer des stratégies de compréhension cela favorise chez eux la motivation à lire, qui à son tour favorise l'écriture. (Voir annexe n° :5).

Après avoir esquissé les composantes de lecture, les techniques et les stratégies qui facilitent l'amélioration du fonctionnement de ces composantes ainsi que les différentes approches et méthodes en relation avec la lecture, nous essayons d'expliquer les composantes du processus d'écriture.

## 6. L'écriture

L'écriture recouvre une réalité plurielle :

- L'écriture réfère en effet d'abord à l'acte moteur, un acte qui consiste à tracer des lettres, à calligraphier. Nous parlerons alors d'une belle écriture ou d'une « écriture de chat », d'une écriture lisible ou illisible.
- L'écriture réfère également à la norme lorsque l'on évoque l'orthographe (du grec ancien « orthos » qui signifie droit) pour désigner la graphie correcte.
- L'écriture réfère parfois au style, à la manière de s'exprimer.
- L'écriture c'est la pensée puisque l'acte moteur est également un acte au service d'une pensée : « La main à l'origine était une pince à tenir les cailloux, le rôle de l'homme a été d'en faire la servante de plus en plus habile de ses pensées de fabricant »<sup>55</sup> .
- L'écriture enfin, dans l'acception de notre travail de recherche réfère justement à la composition, à la production, à la rédaction.

Notre propos étant de comprendre la genèse des difficultés à écrire en contexte scolaire, c'est donc sur le dernier sens que nous consacrons la suite de notre réflexion.

### 6.1 Quelques modèles du processus d'écriture

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer comme par exemple un résumé d'un texte, un compte rendu, une dissertation, un commentaire, une argumentation

Nous citons le cas des élèves de première année secondaire qui font l'objet de notre recherche.

---

<sup>55</sup> André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*, 1965

Il y a ce que nous appelons le processus de tâche, « tout acteur social accompli dans une situation donnée des actions en vue de parcourir à un résultat déterminé. L'ensemble de ces actions motivés par un besoin suscité par une situation donnée constitue une tâche »

Trois éléments principaux constituent le processus de tâche :

- Le but ou objectif de la lecture.
- Le public à qui est voué l'écrit
- La recevabilité de l'information.

Tout comme le processus de lecture, les processus d'écriture ont des buts et des objectifs. Cependant, l'objectif déterminant le type de discours (narrer, argumenter, décrire, exposer...) est une caractéristique propre au processus d'écriture qui la démarque des processus de lecture.

Il existe plusieurs modèles qui, depuis la fin des années 1970, décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement. Sans entrer dans les détails, il n'est pas inutile de rappeler les composantes qui entrent en jeu dans le processus de production de textes : les travaux de John R. Hayes et L.S. Flower<sup>56</sup>, qui ont engendré d'autres modèles<sup>57</sup>, tous s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive, fournissent un cadre qui a l'avantage de mettre en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite.

Ils distinguent trois composantes :

- L'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase ;
- La mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche

---

<sup>56</sup> Hayes J.R., « Un nouveau modèle du processus d'écriture », dans Boyer.-Dionne J.P et Raymond P.(dir), la production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture, les éditions Logiques, Montréal, 1995, p.49-72

<sup>57</sup> Fayol M. et Heurly L., « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », dans Boyer J-Y., Dionne J-P., Cit., p.17-48

assignée : connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et rhétoriques qui, toutes, seront actualisées lors du processus d'écriture ;

- Les processus de production, qui comprennent trois sous-processus important :

- La planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ; le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre ;

- La mise en texte ou textualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire ;

- La révision ou l'édition, qui permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte, (soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant ou en incorporant d'autres,..) et de finaliser la rédaction ; ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.

Ce modèle, qui bien évidemment illustre plus le cheminement du scripteur adulte ou avisé que celui de l'enfant, a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire et de montrer que le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Il a également le mérite d'intégrer une composante importante, la révision qui conditionne toute production qui est bien le résultat d'une série de corrections, de retours sur le texte écrit, avant une évaluation finale qui peut engendrer une récréation du texte ou de nouvel –les recherches sur le domaine à traiter.

Tous ces processus cognitifs, dissociés pour les besoins de l'analyse, sont en réalité tous reliés les uns aux autres en situation d'écriture et leur interaction permet d'accomplir la tâche demandée. De toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.



### **6.1.1 Les activités d'écriture**

Nombreuses sont activités qui favorisent l'écriture, mais il est possible de les classer selon deux grandes tendances : ceux qui engendrent la production d'un texte et ceux qui proposent une réécriture.

Dans tous les cas, la mise en texte est guidée de manière à obtenir un texte qui réponde aux règles du genre. Sophie Moirand<sup>58</sup> distingue trois types d'opération de base qui interviennent lors de la mise en texte :

- Les « opérations de référence (ou désignation) qui prélèvent dans le stock du lexique disponible les notions aptes à « représenter » la réalité telle qu'on l'a perçue et qu'on veut la raconter » ;
- Les « opérations de caractérisation ou de prédication » qui reposent pour l'essentiel sur la syntaxe et qui sont susceptibles de donner toutes les indications nécessaires sur la situation, les personnes, les choses, les objets ainsi que sur leurs relations
- Les « opérations d'énonciation » qui sont étroitement imbriquées à la situation de communication proposée.

Le résultat de la mise en texte varie en fonction du choix effectué dans chacune de ces tris opérations : les consignes de production doivent donc préciser tous les éléments demandés et/ou indiquer la part de liberté accordée au scripteur.

### **6.1.2 Les exercices de réparation de texte**

Parmi les exercices de réparation textuelle, il en est un qui est particulièrement répandu dans le matériel didactique : il s'agit du « texte à gouffre », pour reprendre l'expression de Robert Bouchart, et qui consiste à écrire tout un épisode d'un texte supprimé : par exemple, inventer le début ou la fin ou le cœur d'un texte.

---

<sup>58</sup> Moirand, S., Une grammaire des textes et des dialogues, Hachette, « F » Autoformation, 1990, p. 8-10.

Cet exercice, étroitement lié à la compréhension du texte support, accorde une place importante à l’imaginaire de l’apprenant qui est, cependant, contrôlé ou guidé par des contraintes de cohérence textuelle.

### **6.1.3 Les matrices de textes**

Les matrices textuelles favorisent la production d’un texte à partir de contraintes clairement énoncées et/ou d’un canevas plus ou moins conséquent qui répond à des règles textuelles précises. On favorise de plus en plus des productions qui reposent sur des objectifs précis et, avec l’entrée des documents authentiques et la réintégration des textes littéraires parmi les supports d’apprentissage, la gamme des activités, l’essai et la dissertation ont constitué les pierres de touche de l’enseignement ; à ces exercices traditionnels, que l’on rencontre notamment dans les évaluations certificatives, se sont ajoutées des productions à la fois plus contraignantes et plus créatives, souvent articulées à un support qui sert d’exemple.

Les matrices peuvent être simples et élémentaires et proposer, par exemple, de rédiger un texte cohérent, d’une longueur précise, avec un vocabulaire ou des mots grammaticaux imposés. Si l’on veut faciliter l’exercice, on peut orienter la production en indiquant un thème (comme décrire son pays) ; au contraire, pour le rendre plus difficile, on peut diminuer la longueur du texte à produire ou imposer un ordre dans l’utilisation des mots.

Nous pourrions varier et enrichir ces idées de matrice pour proposer des productions plus créatives comme, pour ne citer qu’un exemple, le « binôme imaginaire » présenté par Gianni Rodari<sup>59</sup> et qui consiste à choisir deux mots très éloignés sémantiquement l’un de l’autre (comme « chien » et « armoire » ou « lumière » et « soulier ») pour faire écrire des histoires insolites, mais cohérentes.

Pour structurer davantage l’activité, nous pourrions également demander aux apprenants de dresser pour chacun de ces deux mots une liste de quinze autres mots ayant une relation sur le plan idéal et d’écrire ensuite un texte de 15 à 20 lignes en employant le

---

<sup>59</sup> Rodari G., Grammaire de l’imagination, traduit par Salomon R., éd. Messidor, 1979, p.42-51

maximum de mots contenus dans les deux colonnes<sup>60</sup> ; rien n'empêche de doubler cette liste par une autre contrainte : faire trouver également des mots à rattacher sur le plan du signifiant et les faire employer avec ceux reliés au niveau du signifié dans le texte à produire.

## **7. Les activités de réécriture**

La catégorie des activités de réécriture et de reformulation est quasiment infinie et peut couvrir tous les objectifs, mêler les divers codes (écrit/oral) et les différents types de texte et de discours.

### **7.1 Les modifications de texte par contraction ou par expansion**

Outre les activités du résumé ou de compte rendu qui sont davantage centrées sur la compréhension et qui exigent une reformulation des textes, il est possible de retenir deux exercices tant ils prennent en compte le texte initial ; il s'agit de la réduction et de l'amplification<sup>61</sup>:

- Les exercices de réduction, qui consistent à réduire un texte à des degrés divers, se distinguent cependant du résumé, car ils n'engagent pas de reformulation du texte source. Il s'agit d'une part de conserver la structure générale du texte, son contenu essentiel et ses principaux ingrédients phrastiques, et, d'autre part, de supprimer un certain nombre d'éléments qui ne paraissent pas importants. De là, l'activité connaît deux variantes : soit on accepte quelques reformulations de certaines phrases (par exemple, résumé de séquences qui s'enchaînent ou généralisation grâce à la substitution d'un mot pour plusieurs phénomènes identiques), soit on ne tolère pas de reformulation et le texte source doit rester en quelque sorte intact après le effacement opéré : dans ce cas, les mots et passages conservés doivent s'enchaîner pour former un texte cohérent quitte à rajouter un mot de liaison si nécessaire. Cette dernière activité, appliquée aux textes littéraires et baptisée « itinéraire de lecture » par Elizabeth Calque<sup>62</sup>, bien qu'au service de la construction du sens et révélatrice des stratégies lectorales de chacun, relève également du

---

<sup>60</sup> Voir annexe n° : 10

<sup>61</sup> Vigner G., Pour des exemples et des propositions d'activités : La Machine à écriture3. Les variations du texte, Clé International, 1985, p.7-22

<sup>62</sup> Calque E., Lire et comprendre : « itinéraire de lecture », CRDP de Grenoble, 36, 1995.

perfectionnement linguistique et textuel en mobilisant les compétences langagières (grammaire, syntaxe, etc.) au profit de la construction d'un texte par déconstruction : l'exercice est plus difficile qu'il n'y paraît à première vue et peut connaître plusieurs variantes (par exemple faire un itinéraire de lecture en fonction d'un titre choisi ou imposé).

- Les exercices d'amplification : il s'agit de l'opération inverse, qui consiste à donner du volume à un texte sans pour autant le dénaturer. Dans cette perspective, trois procédés importants permettent d'étoffer un texte : soit on utilise la démultiplication des mots clés (décomposer des verbes en les détaillant par d'autres verbes, insérer des caractérisations descriptives ou explicatives, etc.), soit on introduit des péripéties qui retardent le déroulement du texte (obstacles ou événement qui interviennent), soit on pratique la technique du tiret à la ligne, chère à certains journalistes pour gonfler leur article, en insérant une phrase supplémentaire entre deux phrases sans briser la cohérence du texte.

Ces deux activités peuvent être conduites avec des œuvres littéraires:

Transformer un roman en une nouvelle et, inversement, développer une nouvelle pour faire un roman.

- Les activités de réparation du texte : il s'agit, pour l'essentiel, de faire réécrire des textes qui sont considérés comme « inadaptés ». La situation de réécriture se réalise de deux manières différentes :

- Soit par simplification : un texte est jugé comme trop difficile et on demande alors aux apprenants de le simplifier en décomposant syntaxiquement les phrases ou en les paraphrasant en séquence courte ;

- Soit par complexification : on propose une suite de phrases simples et on demande de construire des phrases complexes qu'il faut intégrer afin d'obtenir un paragraphe ou un texte (on trouve cet exercice lors de l'apprentissage grammatical pour le passif et la nominalisation ou pour l'emploi des connecteurs).

Dans les deux cas, outre la réécriture d'un texte, ces activités ont l'avantage de mettre en relief les influences des règles textuelles sur la phrase, de montrer qu'un texte

n'est pas un assemblage de phrases juxtaposées et que les consignes qui lancent l'exercice ne sont pas arbitraires.

## **7.2 La lecture et son impact sur l'écriture/réécriture aux milieux scolaires**

La lecture et l'écriture/réécriture se renforce mutuellement, comme nous venons de le constater précédemment lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, à s'appropriier les caractéristiques des différents genres de texte ..., 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/réécriture ne se réalisent pas toujours de façon automatique.

Ainsi, à partir de tâche 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.

Pour synthétiser ce chapitre nous pourrions répondre à la question posée en guise de titre du chapitre 2 (lecture, écriture : deux notions complémentaires ?) Nous confirmons par les définitions données ultérieurement que ces deux pratiques se renforcent mutuellement, nous ne pourrions dissocier ces deux notions l'une de l'autre.

Nous allons passer cependant, à l'exploitation des deux notions mère, de notre recherche dans le cadre du secondaire, c'est-à-dire les impliquer dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, et plus précisément celui de la Première Année Secondaire.

## Chapitre III

# Les pratiques et les difficultés de la Lecture/Ecriture au Secondaire

Le présent chapitre nous emmène à incarner les deux notions (lecture/écriture) dans un contexte secondaire pour connaître, d'abord les difficultés et les troubles que rencontrent les apprenants en classe ainsi que la complémentarité qui relie ces deux pratiques, nous allons également toucher de près les acteurs qui contribuent positivement dans l'acte de lire et d'écrire.

### 1- Apprentissage et difficultés de la lecture

#### A) Apprendre :

#### Qu'est – ce que « apprendre » ?

D'un point de vue psychologique, « apprendre c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau le sujet fournisse à nouveau la même réponse. La mémoire y joue un rôle important », définition première donnée par J.Berbaum<sup>63</sup> (1994, p.70), dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. L'optique béhaviorisme ne peut échapper à personne.

«L'apprentissage n'est pas la simple mémorisation /accumulation de connaissances et de procédures ou l'imitation de modèles, mais un processus de transformation complexe qui permet de fabriquer et d'engendrer des connaissances nouvelles à partir de connaissances anciennes » (Springer, 1996, p.397)<sup>64</sup> et « tout apprentissage réussi est un changement de conceptions, consécutif à des confrontations entre des informations nouvelles et le savoir antérieur de l'individu » (Giordan, 1993)<sup>65</sup>. Pour ce dernier auteur, on apprend à la fois « grâce à » (Gagné), « à partir de » (Ausubel) et « avec » (Piaget) mais aussi « contre » (Bachelard) les savoirs fonctionnels qu'on a en tête.

---

<sup>63</sup> J. Berbaum, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation 1994, p.70

<sup>64</sup> Higher Education Reform Processes in central Eastern Europe

<sup>65</sup> Environmental Education

D'autres optiques s'expriment donc « Apprendre est un processus mystérieux par lequel un sujet se transforme et généralement s'enrichit psychiquement en prélevant de l'information dans son milieu de vie » (Devaley,<sup>66</sup> « quand nous disons qu'apprendre c'est être attentif, lire et écouter, recevoir des connaissances, nous croyons décrire la réalité. Il est vrai que l'apprentissage se manifeste par de tels signes ; mais il se manifeste seulement, il ne s'effectue pas » (Meirieu, 1998, p.52)<sup>67</sup> et « l'acte d'apprendre est intrinsèquement paradoxal. Le savoir doit être construit à partir des intérêts du sujet. Pourtant on ne peut s'en remettre à son évolution naturelle car elle est conservatrice.

Le paradoxe c'est qu'apprendre suppose une acculturation à ce qui nous est étranger, que nous devons effectuer par nous-mêmes, en dépit de l'insuffisance de nos moyens conceptuels à ce moment-là » (Astolfi, 1996)<sup>68</sup>.

On reste dans le mystère et le paradoxe ! Apprendre est « la capacité pour le sujet à changer de système de représentation » (Develay, 1992, pp.98-99). Selon lui, l'apprentissage conduit à une réorganisation et à un développement de la structure cognitive de l'apprenant, il ajoute

*« Tout apprentissage inclut aussi une dimension affective(...). L'apprentissage implique pour le sujet la capacité d'affronter le non encore maîtrisé, donc l'inconnu (aux plans cognitifs et émotionnels) et d'aller à la rencontre du possible(grâce à l'inférence ou l'hypothèse au plan cognitif, qui s'accompagne d'une prise de risque et nécessite une certaine confiance en soi pour présenter sa pensée comme possible, au plan affectif) » (Develay, 1992).*

«Les recherches sur les stratégies d'apprentissage ne doivent cependant pas être confondues avec les recherches sur les styles cognitifs » (Springer, 1996, p 388), les premières cherchant à décrire les démarches cognitives assurant le transfert d'apprentissage, et cet auteur souligne que le transfert des apprentissages est une activité intellectuelle complexe, un mode de représentations symboliques, une activité interne, qui ne se laisse pas observer directement.

---

<sup>66</sup> Devaley : 1992, p. 161

<sup>67</sup> « Comment fabrique-t-on une éducation nécessaire ? »

<sup>68</sup> J.P. Astolfi « L'erreur un outil pour enseigner », -Réédition ESF 2009

L'emploi du verbe « apprendre » est plus large et plus complet que celui de « apprentissage » : apprendre donne son sens à l'école, à l'organisation d'un faire apprendre et d'un savoir apprendre qui deviennent des activités. Apprendre s'articule sur la logique des savoirs, les capacités cognitives et l'organisation des activités à l'école.

Comme processus ou comme effet, le verbe « apprendre » sert à décrire les modalités possibles de l'activité pédagogique. Il ne s'agit pas d'un mécanisme sans sujet, une technique que l'on pourrait appliquer (une recette), mais d'une organisation de l'activité dont le sujet est le centre, contextualisée par la situation pédagogique. Apprendre est une activité ouverte et menée par des situations formelles ou informelles suscitées par l'enseignant où choisies par l'élève.

« Apprendre » est une activité complexe incluant non seulement les processus de développement et d'apprentissage mais dans l'expérience éducative et sociale, l'expérience personnelle de l'élève, l'expérience de la connaissance. » Dewey<sup>69</sup>, l'éducation au point de vue social, 1993.

## **B)-Le concept de difficulté d'apprentissage**

Le concept de difficulté correspond à ce qui s'apparente à un « obstacle à l'apprentissage ». Pour la plupart, les difficultés sont temporaire passagères et le plus souvent associées à des « situations problèmes » : une problématique psychoaffective, des conditions socio-économiques difficiles, l'expérience de deuil, de l'anxiété vis-à-vis de l'école, des efforts particuliers face au travail scolaire, etc. et qui perturbent l'atteinte des exigences académiques. De plus, nous pouvons observer des signes avant-coureurs tels une lenteur d'exécution de la tâche, des problèmes de mémorisation, de concentration, de compréhension, d'organisation, de planification, de l'attention, du raisonnement logique et autres habilités comme la vitesse de traitement de l'information et de la consigne. Cela nous l'avons nous-mêmes remarqué lors de notre expérimentation avec les apprenants dans la dernière étape de notre recherche (partie3).

---

<sup>69</sup>John Dewey in education theory



PERRAUDEAU(2005)<sup>70</sup> considère les difficultés scolaires comme un moment « ordinaire » de l'apprentissage. Pour l'auteur, il s'agit certainement d'un indicateur de l'activité de l'élève (à dissocier des troubles d'apprentissage ou du handicap). Les difficultés scolaires sont, selon lui, le lot de tous les élèves à un moment de la vie scolaire, mais qu'il faut les analyser de manière minutieuse afin d'aider l'élève à les surmonter.

Les difficultés peuvent être individuelles et sont alors liées au rapport complexe entre le développement de la pensée et les savoirs à acquérir, ou bien sociales, en rapport avec la position de l'élève dans sa relation avec les autres.

Ces difficultés d'apprentissage des élèves sont d'ordre divers : difficultés à activer des connaissances ; difficultés à les transférer d'une activité à l'autre, d'un cours à un autre, d'un degré à un autre ; manque d'autonomie dans l'apprentissage ; difficultés à mobiliser leurs ressources cognitives lors de la réalisation d'une tâche scolaire ou encore, très faible niveau de motivation scolaire.

Au final, pour Perraudau (2002), « de l'individuel au social, du cognitif à l'affectif, la difficulté s'alimente à toutes les sources ». Du reste, elle semble apparaître dès que l'élève est confronté à une situation complexe de « résolution de problème ». Le résultat est alors bien moins problématique, que les procédés convoqués pour y parvenir.

### **C)- De la difficulté au trouble d'apprentissage**

La difficulté est une étape normale, de l'apprentissage. En effet, il explique que la difficulté scolaire est un moment ordinaire de l'apprentissage et que chaque élève, à un moment ou à un autre de sa scolarité, va se trouver en difficulté d'apprentissage.

Cette déclaration nous a été donnée même par les apprenants les plus brillants de la classe où nous avons mené notre enquête.

Les difficultés d'apprentissage de l'apprenant peuvent être parfois l'expression ou la conséquence d'un processus pathologique. Dans un tel cas, la notion spécifique médicale de trouble du langage prend alors la place de celle de difficulté langagière.

---

<sup>70</sup> Perraudau, M. (2005), « Aider les élèves ».

La confusion faite entre « Trouble » et « Difficultés » d'apprentissage montre bien l'imprécision du discours et des actions à mener sur le terrain de l'école algérienne. « Troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit » pour les uns, les médecins par exemple, « Difficultés d'apprentissage scolaire » pour les éducateurs, « Dyslexie développementale » pour les orthophonistes. (Delahaie, 2007)<sup>71</sup>.

Francine Lussier<sup>72</sup> et Janine Flessas<sup>73</sup> font la distinction entre difficultés d'apprentissage et troubles des apprentissages :

*«Les difficultés d'apprentissage se rencontrent plus fréquemment. Elles sont généralement passagères et sont souvent la résultante de causes multifactorielles(...). Les troubles d'apprentissage sont plutôt identifiés à une condition permanente que vit et vivra le sujet durant sa scolarité et qui aura des répercussions même dans sa vie d'adulte. »*

Toutes ces notions réfèrent aujourd'hui, à un dysfonctionnement cognitif qui se traduit par des troubles spécifiques plus au moins durables de l'acquisition puis de l'utilisation du langage écrit. Ce trouble, parfois assez lourd, est souvent constaté chez des enfants qui ne présentent aucune déficience sensorielle (visuelle et auditive) à la consultation de l'hygiène scolaire et qui « détourne » d'un diagnostic pourtant nécessaire.

D'après le DSMIV<sup>74</sup>, les troubles de lecture sont définis comme « une faiblesse de réalisation en lecture, réalisation qui sont nettement en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge et du niveau d'intelligence ». De même que les troubles de l'écriture sont définis comme « une faiblesse de capacité d'expression écrite en dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge et de l'intelligence ».

Notre préoccupation essentielle est de ne pas négliger l'échantillon d'élèves en difficultés qui est justement notre problématique sous prétexte qu'aucun trouble spécifique, reconnu par la nomenclature n'ait été clairement identifié par l'enseignant ou le psychologue scolaire et surtout parce que, par rapport aux troubles, les difficultés

---

<sup>71</sup> Olivier Delahaie, «La condition de l'éducation », 2007

<sup>72</sup> Francine Lussier, « 100 idées pour gérer les troubles de l'attention »,2007

<sup>73</sup>Janine Flessas, « Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage », 2005

<sup>74</sup>Diagnostic and Statistical Manual

d'apprentissage peuvent passer « à bas bruit » bien que pouvant être « corrigées » en classe.

L'élève en difficulté d'apprentissage est « celui qui éprouve une difficulté considérable dans le traitement de l'information ou du langage, souvent caractéristique d'un écart entre le fonctionnement cognitif et le rendement scolaire » (Dubois et Roberge, 2010)<sup>75</sup>.

Les auteurs montrent que les causes peuvent être multiples et non neurologique (apprentissages lacunaires en lecture ou en écriture) avec des problèmes de méthodes de travail, des troubles psychoaffectifs, un manque d'intérêt et de motivation. La lecture est « lente et laborieuse », l'écriture dénote d'une tâche complexe et d'une lourde charge de travail.

En effet, l'enseignement/apprentissage du FLE traverse actuellement une période assez difficile. Les quelques recherches effectuées jusqu'à aujourd'hui n'ont pas suffisamment été si nous nous permettons de dire efficace pour situer le vrai problème.

Celui-ci découle, à notre égard de la négligence de quelque pratique comme la lecture par exemple qui se voit un peu marginaliser par les enseignants de langue ainsi que par les apprenants, pourtant les enseignants-même juge que c'est une pratique indispensable pour l'apprentissage d'une langue.

Nous renvoyons toujours cette inefficacité aux difficultés d'acquisition de la part du sujet apprenant pour les associer aux troubles d'apprentissage.

Après avoir relevé la distinction entre ces deux concept qui perturbent l'acquisition, il est important de connaître les pratiques qui peuvent contribuer pour y remédier autrement dit les pratiques lecture/écriture.

## **2. L'apprentissage de la lecture aux élèves**

Nous allons associer les deux termes « apprendre » et « lecture » pour justement atteindre l'objectif recherché ; nous allons par ailleurs faire appel à la méthode et à la

---

<sup>75</sup> Trouble d'apprentissage : Pour comprendre et intervenir au cégep 2010

didactisation de la lecture, de ce fait qu' - est ce qu'une « méthode » et quel -est « la méthode utilisée » pour l'apprendre ?

Les « méthodes », terme générique donné à un ensemble de procédures à maîtriser dans le travail scolaire, désignant à la fois l'appropriation de modes de travail, une méditation qui permet à l'élève d'être informé sur sa manière d'apprendre. Cousinet<sup>76</sup> soulignait la nécessaire distinction entre les méthodes pour enseigner et les méthodes pour apprendre, l'orientation nécessaire vers une pédagogie de l'apprentissage. Les appuis méthodiques sont considérés aujourd'hui comme une condition nécessaire d'accès au savoir et à la réussite scolaire.

Les dispositifs pédagogiques traditionnels disent peu ou rien sur la base cognitive et le fonctionnement réel de la mise en œuvre des savoirs. Un modèle de méthode apparaît derrière les évidences (écouter un professeur, apprendre sa leçon, bien travailler en classe), sorte de naturalisation d'une forme d'activité.

L'attention nouvelle projetée par les sciences cognitives sur les conditions de la pensée permet de porter un égard sur l'aide procédurale à apporter au travail de l'élève. On s'efforce de mettre à sa disposition les outils pour apprendre, outils cognitifs nécessaires activité (de la compréhension de la consigne de la prise de notes, l'évaluation de son travail), et les méthodes de travail liées aux différents champs disciplinaires. Cette exigence suppose de mieux comprendre les connaissances implicites dans les tâches disciplinaires et dans le travail personnel de l'élève.

Le « Rapport Bourdieu »<sup>77</sup>(1989), soulignait la place de tout un ensemble de techniques tacitement exigées par tous les enseignements, et non transmises, par exemple l'utilisation du dictionnaire, l'usage des abréviations, la rhétorique de communication, l'établissement d'un fichier, la création d'un index, l'utilisation d'un fichier signalétique ou d'une banque de données, la préparation d'un manuscrit, la recherche documentaire, l'usage des instruments informatiques, la lecture de tableaux et de graphiques. Par ailleurs, les méthodes de travail évoluent et s'intègrent dans différents scénarios et différents environnements.

---

<sup>76</sup> Cousinet « Une méthode de travail libre par groupes », Paris, éd. Du Cerf, 1945

<sup>77</sup> Rapport Bourdieu « Rapport de la commission de philosophie et d'épistémologie », juin, 1989

Livrer à tous les élèves cette technologie du travail intellectuel et, plus généralement, leur permettre d'acquérir des méthodes fonctionnelles de travail (comme l'art de choisir entre les tâches imposées ou de les distribuer dans le temps), seraient une manière de contribuer à réduire les inégalités liées à l'héritage culturel.

L'hypothèse est que la tâche à accomplir n'est accessible que si elle est associée à la compréhension de son fonctionnement, tant au niveau des objectifs poursuivis que des moyens de la réaliser. L'apprentissage méthodique des méthodes se fixe la « clarté cognitive » de la tâche comme objectif (Britt-Mar-Barth, 1999)<sup>78</sup>. Les « bon élèves » ont une méthode il s'agit de faire en sorte que tous puissent y accéder. Ceci suppose des dispositifs d'aides méthodologiques, en même temps qu'un recentrage sur le travail personnel de l'élève.

La pédagogie des méthodes recentre sur les activités de mise en œuvre d'une tâche (lecture d'un énoncé, élaboration d'hypothèses, mobilisation de références...) en faisant l'objet d'une intervention pédagogique directe ou réflexive. Les méthodes de travail sont les points réinvestissables pour des démarches d'apprentissage autonome. La méthode est objet d'apprentissage. Elle appartient au circuit pédagogique dont elle constitue le moteur : loin d'être une prédisposition, elle est le résultat du travail organisé et donc appris.

### **3. Le rôle de l'enseignant dans la formation d'un bon lecteur**

Il est important de souligner à quel point le rôle de l'enseignant est crucial dans la réussite en lecture de ses élèves. Depuis de nombreuses années, les recherches en éducation concordent sur un point : le facteur le plus important pour la réussite en lecture des élèves n'est pas la méthode employée, mais l'enseignant lui-même : « Les progrès en lecture sont liés à l'enseignant qui utilise une méthode de façon réfléchie, et non à la méthode seule. » (Duffy et Hoffman, 1999, p.15.) Derrière la porte de la classe, le dernier mot appartient toujours à l'enseignant :

*« Il n'y pas de rapports de recherche, de brillantes découvertes, d'articles incontournables, de revues, de programmes, de politiques, de lois qui*

---

<sup>78</sup> Britt-Mar-Barth, « Les pratiques pédagogiques en lecture des enseignantes », 1999

*peuvent changer ce qui arrive aux élèves dans les établissements scolaires. Seul l'enseignant peut le faire. » (Goodman, 1992, p189.)<sup>79</sup> ,*

Nous avons remarqué ça lors de notre enquête, des apprenants nous ont parlé du caractère de l'enseignant, en disant que tel enseignant est autoritaire donc je n'aime pas la matière, tel autre est ennuyeux, il nous motive pas donc il y a rejet de la matière, c'est pour cette raison là que l'enseignant possède un rôle crucial dans son enseignement/apprentissage du FLE.

Cependant, nous entretenons aujourd'hui vis-à-vis des enseignants des exigences de résultat beaucoup plus élevées que par le passé. En effet, nous n'attendons plus simplement de l'élève qu'il sache lire oralement un texte, mais qu'il soit un lecteur accompli :

*« Nous demandons ainsi à l'école de former des lecteurs polyvalents, passant avec une égale efficacité et... un plaisir jamais démenti du récit au dialogue, de l'énoncé de mathématiques au résumé d'histoire, du formulaire administratif à l'article de journal. Les exigences en matière de lecture ont ainsi considérablement augmenté durant les vingt dernières années. La pédagogie séculaire de l'école primaire qui avait pour principal objectif de permettre de lire correctement un texte court « sans trébucher » et « en mettant le ton » ne correspond plus aux besoins économiques sociaux et culturels nouveaux. (Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne, 1991, p.1)<sup>80</sup>*

En somme, dans la société actuelle, on veut que les enfants soient préparés non pas à répéter les connaissances acquises, mais à résoudre des problèmes et à réfléchir de façon autonome, bref, à devenir des lecteurs critiques.

Par ailleurs, les médias des pays occidentaux reviennent inlassablement sur le fait que l'école ne réussit pas à enseigner à lire et à écrire correctement aux élèves d'aujourd'hui. Toutes les recherches des dernières années montrent qu'au contraire le niveau de lecture et d'écriture s'est amélioré : « Les élèves lisent et écrivent mieux aujourd'hui qu'ils ne l'ont jamais fait à âge équivalent », affirme le ministère de

---

<sup>79</sup> Goodman lecture Séries

<sup>80</sup>« La lecture littéraire et la lecture de jeunesse », 1991

l'Éducation nationale. Cependant, étant donné que de nos jours un plus grand nombre d'élève fréquentent l'école de façon obligatoire, il s'ensuit que les élèves faibles sont plus nombreux.

Autrefois, ces élèves quittaient le système scolaire ou s'engageaient dans des voies parallèles. Il faut éviter tomber dans le piège consistant à comparer les meilleurs élèves des générations précédentes aux élèves faibles d'aujourd'hui.

Invariablement, on suggère de revenir aux « bonnes vieilles méthodes traditionnelles » qui, dit-on, ont fait leurs preuves. Il nous semble oublier, cependant, que si ces méthodes ont été abandonnées, c'est justement parce qu'elles ne donnaient plus satisfaction. Il ne faut ni idéaliser la pédagogie actuelle ni vouloir revenir à un hypothétique âge d'or. Il s'agit plutôt de tirer parti de ce qui a été appris au cours des dernières décennies. Avec le développement des recherches depuis quelques années, la lecture est devenue un sujet multidisciplinaire : elle appartient à plusieurs domaines des connaissances, les psychologues et même les sociologues et les chercheurs en intelligence artificielle. Il est vrai que « les découvertes les plus importantes « se font aux frontières », c'est-à-dire à l'intersection de plusieurs disciplines et de plusieurs approches scientifiques » (Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993, p. 19<sup>81</sup>) .

Les résultats des recherches dans le domaine de la lecture sont de plus en plus convergents et nous permettent de commencer à dégager une pédagogie de la lecture adaptée aux exigences du monde actuel. C'est un moment passionnant pour entrer dans la profession d'enseignant, car le domaine de la lecture est en pleine effervescence et on sent, tant chez les chercheurs que chez les pédagogues, une réelle volonté de faire bénéficier les élèves des plus récents modèles d'intervention pédagogique.

Traditionnellement, la lecture était conçue essentiellement comme un processus d'identification de mots. Depuis une quinzaine d'années, la recherche a imprimé une toute autre orientation à notre conception de la lecture.

Aujourd'hui, cette dernière est perçue comme un processus de langage et un processus interactif et constructif. Cette conception de la lecture, jumelée à une vision de

---

<sup>81</sup>« Etude des processus d'acquisition de la langue écrite », 1993

l'apprentissage dans laquelle l'élève est actif, nous fournit les assises pour une approche équilibrée en lecture.

#### **4. Les présupposés théoriques des approches dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture**

Avant d'exploiter ce que la recherche et la théorie nous apprennent sur la lecture et l'écriture nous devons comprendre ce qu'elles sont, comment intégrer ces nouvelles méthodes et théories dans le travail en classe pour une plus grande efficacité.

Nous commencerons par analyser trois manières d'aborder l'enseignement de la lecture et de l'écriture, de comprendre les deux approches :

1-L'approche par les compétences (analytique)

2-L'approche globale

3-L'approche communicative

##### **4-1 L'approche par les compétences**

La lecture était considérée comme un processus de traduction. Son fonctionnement était conçu comme allant du plus petit élément vers le plus grand.

1) 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 »<sup>82</sup>.

Phillip Cough a décrit ce processus de base dans son analyse de ce qui se passe au cours d'une seconde de lecture.

1- Le lecteur reconnaît les barres, les fentes, les bords, les courbes, les angles et les espaces d'une lettre.

2- Le lecteur identifie la lettre spécifique signifiée par les barres, fentes, bords reconnus.

3- Le lecteur poursuit le processus pour toutes les lettres, du mot spécifique sur lequel il se concentre.

4- Le lecteur organise les lettres identifiées en groupes.

5- Il cherche dans sa mémoire lexicale à identifier ces groupes avec un mot connu.

6- Lorsqu'une identification a lieu le mot reconnu passe dans la mémoire sémantique.

Pour Cough 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.

Dans les années soixante, l'enseignement de la lecture et de l'écriture était organisé autour du développement systématique de compétences spécifiques et la tâche des professeurs était claire : développer des compétences langagières de façon systématique.

---

<sup>82</sup> Pearson, P.D. et Stephens D. « Elementary Reading Motivation » Needham HEIGHTS M.A: Ginn Press p.04, traduit par Christine Pagnouille et Ariane Herofouuse de Boeck, 2000 "Lire et écrire".

Cette approche de l'apprentissage de la lecture progressive basée sur les compétences a été d'usage jusqu'en 1970. Elle a été remise en cause par Kenneth Goodman qui a adopté une approche globale de la lecture et de l'écriture. C'est ce que nous allons expliciter.

## 4.2 L'approche globale

L'étude présentée par Kenneth Goodman<sup>83</sup> a radicalement changé le point de vue des pédagogues concernant la nature du processus de lecture et par conséquent la nature du développement de la lecture et de l'écriture.

Goodman caractérisait la lecture comme une activité guidée par le sens au lieu d'un processus basé sur la découverte progressive des compétences.

*«Pour dire plus simplement la lecture est un jeu de devinettes psycholinguistiques qui implique une interaction entre la pensée et le langage. Une lecture efficace n'est pas le résultat d'une perception et d'une identification précise de tous les éléments mais bien quelques-uns seulement, les plus efficaces, nécessaires pour deviner aux mieux dès le premier essai. La capacité à anticiper ce qui n'a pas été vu est essentiellement en lecture, tout comme la capacité à anticiper ce qui n'a pas encore été entendu est essentielle dans la compréhension à l'audition ».*

Goodman a émis l'hypothèse d'un processus de lecture différent sur la base de la théorie de la lecture induite par le sens et que nous la résumons de la façon suivante :

- 1- Le lecteur passe en revue des lignes imprimées de gauche à droite et de haut en bas
- 2- Il choisit un point où fixer son attention. Certains signes sont essentiels, d'autres sont secondaires, ce qui permet au lecteur de prendre en considération des mots isolés ou de courtes propositions.

---

<sup>83</sup> Goodman K.S. (1967, February) Reading ; a psycholinguistique guessing game, réunion annuelle de l'association pour la recherche en éducation (1967).

- 3- Le lecteur, guidé par sa connaissance de la langue et d'un type de texte lu, et par sa compréhension du sujet, sélectionne des signes sémantiques et graphiques.
- 4- Le lecteur tente de deviner la signification du mot ou de la phrase.
- 5- Le lecteur utilise la représentation du texte qu'il a déjà créée pour déterminer le caractère plus ou moins plausible de son choix.
- 6- Si le lecteur accepte le choix, il formule des hypothèses quant à la nature et sa signification du texte.
- 7- Le cycle se poursuit.

Une étude comparative de ce procédé avec celui de Cough fait apparaître une différence considérée comme majeure. Le procédé de Cough est progressif, la compréhension est amenée par la reconnaissance de petits éléments tandis que le processus de Goodman est dégressif. La compréhension qu'a le lecteur de ce qu'il va probablement trouver dans le texte détermine ce qu'il cherche et ce qu'il perçoit. Donc Goodman a fourni une perspective différente dans l'appréhension du processus de lecture tandis que Frank Smith a fourni une perspective différente pour aborder l'apprentissage de la lecture.

«Smith prétend que la lecture ne nous est pas enseignée mais que c'est plutôt quelque chose que l'on apprend à faire. Smith pensait qu'il n'y avait pas de pré requis pour apprendre à lire, en effet, la lecture n'était que le sens à donner à un type particulier d'information dans notre environnement. En tant que telle la lecture était ce qu'on apprenait à faire en conséquence de notre appartenance à une société plus ou moins dominée par l'écrit. On apprenait à lire en lisant. La présupposition explicitée par Smith était que le rôle de l'enseignant n'était pas d'apprendre à lire aux enfants mais plutôt de les y aider »<sup>84</sup>

Les éducateurs ont compris et déduit, des principes soulignés par Smith et Goodman, que la lecture et l'écriture devaient être enseignées de manière holistique, en opposition à l'enseignement linéaire de compétences spécifiques. C'est ce qu'on a appelé la méthode globale.

---

<sup>84</sup> Frank Smith (1982), *Understanding Reading* New York : Holt, Rinehart & Wilson

### 4.3 Approche globale/Approche par les compétences

-Les avantages et les limites des deux approches

Dans ces deux points de vue qui s'opposent il y a une part de vérité et une part d'erreur, c'est-à-dire ni la position des compétences ni celle de la méthode globale ne sont tout à fait vraie ou tout à fait fausse. Ils ont des points faibles comme ils ont aussi des points forts. Pour les illustrer, considérons d'abord l'approche par les compétences. Malgré les arguments de Smith (1982) et de Goodman (1967) tendent à prouver le contraire, les processus généraux de lecture ou d'écriture sont composés de compétences identifiables.

A-La force principale de l'approche par les compétences est qu'elle reconnaît les compétences spécifiques utilisées en lecture et en écriture. Par contre le défaut principal de cette approche est qu'elle est basée sur l'idée fausse, comme il existe des compétences et des sous compétences séparées, elles doivent être enseignées comme des entités indépendantes. Cependant c'est le contraire qui est vrai.

Des linguistes tels que Roger Brown (1970, 1973) et Carolyn Chomsky (1972) ont établi que l'apprentissage des sous compétences et des règles du langage est le mieux réalisé lorsqu'il est poursuivi dans le contexte qui fait sens.

B-La force principale de l'approche globale est : son insistance sur un apprentissage signifiant tandis que l'approche par les compétences cherche à développer des compétences spécifiques généralement aux dépens de l'authenticité de la situation d'apprentissage. L'approche globale insiste sur la lecture et l'écriture cibles. Elle ignore parfois le développement de compétence or ce dernier, un processus complexe tel que la lecture ne peut être effectué efficacement.

En résumé, apprendre des processus complexes comme la lecture et l'écriture nécessite la mise en œuvre de compétences et de sous compétences spécifiques.

L'approche globale ne stipule pas explicitement le développement de compétences et sous compétences importantes alors que l'approche par les compétences le recommande. Selon le référentiel des programmes mettre en œuvre l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses

actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Cependant l'approche globale accentue le principe critique important que les compétences d'apprentissage devaient apparaître comme un produit de l'engagement dans des tâches significatives.

Dans l'approche par les compétences, l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. Ces situations composant les situations d'apprentissage sont l'occasion d'installer et de consolider des compétences. La compétence étant définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. « C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources ».

Dans cette définition, les savoirs (contenus des disciplines) ne sont pas négligés mais ils ne constituent pas une fin en soi, c'est surtout par leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » qu'ils interviennent comme composantes de la compétence, en tant que ressources. L'expression « savoir-agir » permet de distinguer la compétence du « savoir-faire », plus limité dans sa portée et davantage associé à l'objet de son exercice.

Les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales – constituent le critère de choix des situations d'apprentissage mais également des objectifs à réaliser.

Autour des situations et des objectifs seront mobilisés les contenus, les moyens didactiques et les procédures d'évaluation.

Le choix de l'entrée dans les apprentissages par les compétences n'est pas sans incidence sur la méthodologie d'élaboration des programmes (entendus dans le sens de curriculum), sur les approches didactiques des manuels et sur les fonctions de l'évaluation induites par la nouvelle approche.

C- Vers une comptabilité des deux approches

Comme nous venons de voir, ces deux approches ont chacune des aspects positifs. Nous pourrions dire qu'un système éducatif qui mettrait l'accent sur des tâches holistiques mais qui permettraient de mettre en relief des compétences et sous compétences spécifiques préserverait les points forts de l'approche globale et de l'approche par les compétences. La chercheuse Néo-Zélandaise Marie Clay (1979) a développé un modèle pour aborder l'apprentissage de la lecture, basé sur l'observation, par les professeurs de l'usage fait par les apprenants de compétences spécifiques en lecture. Lorsque le professeur identifie une compétence qui peut être améliorée, il fournit l'aide nécessaire. Un trait caractérisant de cette méthode est que l'aide est fourni pendant que l'apprenant lit. Rappelons que : Alors que l'approche par les compétences insiste sur les différentes composantes à prendre en compte dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'approche globale part du processus dans son ensemble et souligne l'importance du contexte dans lequel l'instruction devrait avoir lieu. Ces deux approches peuvent être combinées et rendus compatibles par un apprentissage assisté

L'approche globale par contre, repose sur des thèses très différentes :

- Les processus de lecture et d'écriture impliquent l'exécution de parties de composantes, mais le tout est plus grand que la somme de ses parties.
- Le flux d'information à l'intérieur des composantes progresse de la plus générale vers la plus spécifique –du haut vers le bas-
- Etant donné la nature holistique et dégressive de la lecture et de l'écriture l'enseignant ne devrait pas se concentrer sur des compétences individuelles mais aider les apprenants dans les tâches de lecture et d'écriture authentiques.

Ces points de vue peuvent être combinés en une approche d'enseignement qui met en avant les points suivants :

- La pratique par les apprenants de tâches ciblées, sériées et globales en lecture et en écriture.
- L'interaction avec les apprenants pendant qu'ils lisent et écrivent afin de les aider à améliorer les composantes spécifiques des processus de lecture et d'écriture. L'enseignant joue le rôle d'animateur et de facilitateur d'apprentissage.

Nous appelons cette approche : l'enseignement assisté. L'enseignant pour bien mener sa tâche et être performant (efficace), il doit parfaitement comprendre les processus de lecture et d'écriture.

Tout enseignement/apprentissage implique l'interaction d'un enseignant avec un apprenant or l'enseignant doit maîtriser des techniques pour former des apprenants aptes, non seulement à lire mais aussi à se servir de l'écrit pour aborder les activités intellectuelles que requiert la scolarisation au lycée. Des apprenants pour qui lecture et écriture seront des outils à manier de façon autonome au-delà de leur scolarisation.

#### **4.4 L'approche communicative**

Dans cette approche, l'enseignement de la langue étrangère est recentré sur la communication. Pour l'élève, il s'agit d'apprendre à communiquer et donc d'acquérir une compétence de communication.

L'approche communicative donne la priorité à l'oral et traite l'aspect communicatif de la langue à travers les actes de paroles. Cette approche vise donc un apprentissage orienté vers les besoins de l'apprenant en les analysants par les biais d'outils tels que le questionnaire.

Cette analyse tente de déterminer qui est l'apprenant en termes d'identité du niveau d'études, de sa façon dont il envisage d'apprendre la langue, quels sont ses objectifs ? Dans quel domaine et comment il utilisera la langue étrangère ? Quelles aptitudes il souhaite développer (Compétence orale et écrite, expression orale et écrite) ? Dans ce cas, le dispositif à mettre en place doit permettre de recueillir des informations sur le passé linguistique de l'apprenant, sur ses attitudes, ses représentations par rapport à la langue étrangère et aussi sur ses motivations.

Une évaluation diagnostique s'impose. Notons que l'implication de l'apprenant dans ce processus de définitions est importante. En effet le risque est grand, quand l'institution qui procède à l'analyse de ces besoins, enferme l'apprenant dans des objectifs d'apprentissage qui ne sont pas les siens. Dans ce cas, on cherche à lui faire acquérir une compétence restreinte. Il peut y avoir une divergence entre les besoins définis par l'institution et par les apprenants. Par ailleurs, les besoins des apprenants évoluent en

cours d'apprentissage. L'enseignant doit procéder à des réajustements par rapport aux besoins définis avant l'apprentissage.

*«Un processus d'apprentissage, ponctuel ou à long terme, systématique ou momentané, est toujours un phénomène global, dans lequel celui qui apprend (singulier ou pluriel) est inévitablement plus important que ce qu'il a à apprendre. Déterminer les besoins doit donc consister essentiellement à définir ce qui constitue l'apprenant : ses motivations, son environnement culturel, les objectifs qu'il poursuit, les attentes qu'il manifeste, les conditions de son existence (temps dont il dispose pour apprendre, contexte institutionnel au sein duquel il se situe etc....) »<sup>85</sup>*

Comme nous l'avons évoquée au début, l'approche communicative donne la priorité à l'oral mais elle accorde aussi une place importante aux productions des apprenants en leur donnant des occasions multiples de produire dans la langue étrangère. Dans cet apprentissage, il est évident que l'apprenant produit des erreurs qui peuvent être considérées positivement, elles fournissent des indications sur le système que se construit l'apprenant, sur sa grammaire interne, et sur ses démarches d'apprentissage.

Les erreurs sont indispensables à l'apprenant, car on peut les considérer comme un procédé utilisé pour l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui, une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend.

Le climat créé en classe doit favoriser les interactions entre les apprenants. Dans ce cas l'attitude de l'enseignant est un facteur déterminant. Pour que l'apprenant ait une part plus active dans la classe et pour que la communication ne soit pas verticale (enseignant / apprenant), il y a nécessairement redistribution des rôles. Il revient à l'enseignant d'organiser le travail en classe, de proposer des documents et des activités, d'explicitier les points de fonctionnement de la langue. Une des meilleures façons d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage est de le faire participer à la gestion de cet apprentissage. « Gérer l'apprentissage, apprendre à gérer l'apprentissage participe pleinement de l'apprentissage lui-même et peut en constituer une dimension essentielle »<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> Louis Porcher (1978) : Didactique des langues et communication sociale dans psychologie, langage et apprentissage-coll.-VIC-CREDIF (p.167).

<sup>86</sup> Coste D.L.1981 : « Gérer l'apprentissage, les conditions des choix, dans champs éducatifs n° : 3 Paris 8. »



## 5. Pratique et difficultés de production d'écrits

### 5.1 Qu'est-ce l'écrit ?

D'après Jean Pierre Cuq<sup>87</sup> dans le dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde l'écrit est utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.

Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et-maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature : du billet glissé à son voisin, dans les lieux où la parole est interdite ou moins sécurisante, à la lettre qui franchit l'espace et le temps ; de l'inscription sur support fixe aux écrits évanescents des écrans cathodique, de la feuille qui s'envole au livre qui se conserve, etc.

De ce point de vue, les écrits sont plus au moins diversifiés, selon les cultures. Cette diversité se manifeste au moins à deux niveaux :

a. Le niveau de la matérialité graphique : les écrits sont multiformes. L'espace traditionnel de l'écrit imprimé, figuré par le livre, éclate en supports, en formats, en graphies de toutes sortes. Si l'on prend en compte l'écrit manuscrit, cette diversification est encore plus grande ;

b. Le niveau des typologies : qu'il s'agisse des types de discours (publicitaire, politique, journalistique, littéraire, scientifique), des genres de discours (affiches, pamphlets, éditoriaux, faits divers, reportages, vulgarisation, compte rendus, roman, théâtre, etc.), la production écrite des sociétés ayant une longue tradition d'écriture donne l'impression d'un grand foisonnement.

Dans tous les cas, ce foisonnement se caractérise par une attention particulière portée au signifiant graphique : bien des écrits se lisent comme des images et sont le

---

<sup>87</sup> Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de la didactique du FLE, p.78-79.

résultat d'une véritable création graphique de plus en plus mise à la portée des non-professionnels grâce aux traitements de textes.

## **5.2 La compétence d'expression ou de production écrite**

Pour l'analyse et pour des raisons de clarté, il faut savoir que l'expression est différenciée de la compréhension, mais il faut dire aussi que les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel. De plus, il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler.

Comprendre aide à s'exprimer et ce postulat, qui n'a pas de véritable assise théorique perd son caractère hypothétique face à l'expression de la classe. Toujours est-il qu'à l'heure actuelle, la didactique des langues favorise l'intégration maximale des quatre savoir-faire langagiers et, si une activité est centrée plus particulièrement sur une aptitude, son traitement efficace demandera souvent à l'apprenant de faire appel à d'autres aspects de sa compétence de communication.

## **5.3 La production écrite et la production de texte**

Pendant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe. S'il reste encore quelques traces de cette tradition pédagogique, notamment dans les méthodes destinées aux débutants ou au niveau moyen, les tendances actuelles ancrent, cependant, cet apprentissage dans la grammaire de texte : maniement des anaphores pronominales ou lexicales, de la référence déictique, de la variation thématique, etc. Mais, les supports pour la lecture sont en dimension réduite et les exercices de communication proposés n'offrent pas d'ambition poussée : ils ne s'accompagnent pas toujours de règles explicites ou de commentaires sur la structuration syntaxique des schémas textuels ou sur les phénomènes de cohésion et de cohérence textuelles. Exposer les règles assurant le passage de la phrase à un ensemble pluri phrastique et mettre en forme un enchaînement de séquence ne sont pas chose aisée ; de plus, une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation textuelle ou une théorie qui proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production de texte dans leur exhaustivité n'existent pas à ce jour. Il est toutefois possible de mettre en

place un modèle d'ensemble, en puisant dans diverses sources, pour fonder l'apprentissage de l'écrit sur des bases plus solides.

L'enseignement de type communicatif a toutefois, rénové certaines pratiques en mettant fin au cloisonnement qui isole la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens. Dans cette perspective, l'écrit n'est généralement plus entièrement décontextualisé et les écrits fonctionnels permettent d'ancrer l'écrit dans une situation de communication bien définie. Nous proposons donc, dès les débuts de l'apprentissage, de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, qui peut se réaliser au moyen de différents types de textes, comme, par exemple, répondre à une invitation, demander une information, donner un conseil, etc.

Progressivement, nous complexifions les consignes et nous introduisons d'autres activités afin de mettre l'apprenant dans une situation de production authentique et de l'exercer à produire différents écrits en fonction d'objectifs clairement définis ou en polarisant l'attention de l'apprenant sur un problème précis de mise en texte.

Mais, dans tous les cas, la compétence scripturale, même si elle ne se confond pas avec elle, ne peut ignorer la dimension textuelle. À ce titre, comme nous l'avons vu pour la compréhension des écrits, la typologie des textes, à partir d'assises théoriques variées mais complémentaires, permettrait de renouveler le matériel pédagogique et la didactique de l'écrit pourrait être vivifiée par les recherches typologiques et les essais pratiques réalisés en français langue maternelle. Certes, certaines de ces options se retrouvent dans le matériel complémentaire ou dans les manuels qui s'adressent à des niveaux avancés<sup>88</sup> ; elles gagneraient à être mises en place plus systématiquement et à être intégrées progressivement dans les unités didactiques non seulement pour assurer une appropriation plus étalée dans le temps, mais aussi pour donner très vite des outils fondamentaux que l'apprenant peut utiliser pour mieux comprendre et produire : nous avons tort de penser qu'une véritable pédagogie de la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées. S'il est préférable d'enseigner la production de texte dans sa globalité, il n'en demeure pas moins possible d'instaurer une progression et de mettre en place divers facteurs facilitant la pratique de l'écrit : l'apprentissage

---

<sup>88</sup> Vigner G., La machine à écriture, CLE International, « Pratique des langues étrangères », 1985 (3 Volumes : Les éléments du texte, les types de texte, les variations du texte).

collaboratif où les apprenants construisent des textes en groupes en est un exemple ; l'articulation lecture-écriture, l'explication des paramètres généraux de la production ou l'exposé précis et succinct d'une des règles dans la consigne en sont d'autres. L'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développé à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous son angle général. A la fois différée, distanciée et construite, la communication écrite doit rendre compte de ces aspects : par exemple, mettre en mots les éléments de la situation d'énonciation ou compenser par des procédés linguistiques et discursifs l'implicite que véhicule l'oral, etc.

De nombreux apprenants de bon niveau n'ont pas toujours conscience du statut d'un texte qui, par définition, doit être autonome et accessible à n'importe quel lecteur : il leur arrive de négliger les éléments contextuels pour introduire l'objet de la production alors que ceux-ci doivent suppléer à la situation d'énonciation qu'engage notamment l'oral de manière tacite.

## **6. La pédagogie de l'écriture : quel enjeu pour demain ?**

Si la majorité des enseignants veut maintenant se persuader que les techniques audio-visuelles ne changent guère le comportement traditionnel de l'homme cultivé face à la lecture-écriture, affirmant, ce sera également notre propos, la nécessité d'un apprentissage plus efficace et mieux soutenu par une analyse réelle des processus, certains commencent à se demander quel est à long terme le sort de l'écriture. Mais pour nous, l'écriture va conserver, pour des siècles encore, son importance, même si nous ne sommes pas tout à fait insensibles à l'argumentation de Leroi-Gourhan qui voit l'écriture passer dans

« L'infrastructure sans altérer le fonctionnement de l'intelligence, comme une transition qui aura eu quelques millénaires de primauté ».

Si la lecture doit survivre, quelle que soit la durée de sa survie, il convient de l'enseigner et de réduire au maximum « la sensible régression pour la majorité des hommes » que l'historien de la préhistoire lui prédit comme ethnologue.

En effet, l'appropriation des différentes formes de l'écrit, codage et décodage, garantit aujourd'hui comme hier la réussite scolaire. Toute forme conséquente de lutte contre l'échec scolaire passe donc par ces conquêtes. Pour l'adulte lire et écrire constituent des facteurs incontournables de libération et d'indépendance véritable. La citoyenneté vraie passe par leur possession dans une société où la maîtrise des techniques de communication reste la condition d'une insertion sociale harmonieuse, comme un élément de pouvoir.

L'un des enjeux importants de l'école d'aujourd'hui, si elle veut lutter contre l'échec et réaliser cette insertion, sera de développer les capacités des enfants à utiliser l'écrit : leur permettre d'en prendre possession aussi efficacement dans des situations de réception comme de production, de maîtriser toutes les formes d'écrits auxquelles notre société confère des valeurs et des fonctions de plus en plus importantes, voir sélectives.

Cette étude de l'écriture dans sa double dimension d'outil indispensable de la culture dans son sens le plus large- donc anthropologique aussi – comme de pratique éducative nécessaire, mérite bien qu'on évalue la portée d'une pédagogie qui, dès les origines de l'institution scolaire dans sa forme moderne, l'école posera des problèmes aux maîtres.

Nous avons essayé de répondre au questionnement relatif aux enjeux futurs de cette pratique de l'écriture, nous avons pu confirmer l'apport de satisfaction personnelle que procure la lecture aux apprenants, par ce tandem lecture écriture nous estimons que nous ne pouvons prétendre, à ce stade de la réflexion, répondre à notre problématique de départ sans mettre en relation les deux pratiques incontournables pour un apprentissage efficace à savoir la relation lecture / écriture .

### **6.1- La relation lecture/écriture au secondaire**

Ecrire, c'est produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte) constitue une performance fort complexe et, sur le plan de l'apprentissage, la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être

favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite.

Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles. On ne saurait concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend jamais parler dans son environnement. Il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture : elles sont indissociables dans l'apprentissage de la langue écrite.

Il ressort de plusieurs recherches que la lecture et l'écriture s'appuient mutuellement. Ainsi, des études ont établi une corrélation entre l'habilité à lire et l'habilité à écrire chez les élèves ; d'autres études ont démontré que les lectures des élèves influent sur ce qu'ils écrivent ; d'autres encore ont indiqué que les activités d'écriture améliorent la lecture (Maria, 1990). Notons cependant que, pour certains enfants, le fait d'être placés de façon répétée dans une situation de lecture n'est pas suffisant pour développer des habilités en orthographe.

La lecture et l'écriture ont toutes deux à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte, alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte. Un élève qui a travaillé fort à écrire un message est bien disposé à chercher du sens dans les textes que d'autres ont écrits. Le fait d'écrire régulièrement ajoute une dimension à la lecture : les élèves apprennent à lire comme des auteurs, c'est-à-dire qu'ils s'aperçoivent que ce sont des personnes et non des machines qui écrivent des textes et ils sont plus conscients que la lecture est un moyen de communication entre un auteur et un lecteur. Ils portent attention non seulement au sens du texte, mais également à la façon dont l'auteur écrit, aux mots qu'il emploie et à la structure du texte. Notons bien que les élèves du secondaire sont confrontés à plusieurs occasions rédactionnelles autrement dit, le résumé, la lettre, le compte rendu, l'argumentation... Cependant, ils doivent impérativement comprendre la consigne donnée pour pouvoir y répondre correctement, nous constatons que la compréhension de la consigne renvoi des fois à des textes si nous prenons les cas du résumé, du compte rendu, de la synthèse...et aussi lors des interrogations, devoirs, compositions, l'épreuve du français comprend généralement, un texte avec des questions de compréhension, donc si l'apprenant ne comprend pas le texte (exercice de

compréhension) ne pourrait répondre aux questions données (exercices de reformulation) , ici sa tâche est de comprendre d'abord le texte pour pouvoir répondre.

## 6.2- Les processus de l'écriture

•**Le processeur de tâche** : Avant de le définir, d'abord qu'est-ce qu'une tâche ?

« Tout acteur social accompli dans une situation donnée des actions en vue de parcourir à un résultat déterminé. L'ensemble de ces actions motivées par un besoin suscité par une situation donnée constitue une tâche »<sup>89</sup>.

Trois éléments principaux constituent le processeur de tâche :

1-Le but ou l'objectif de la lecture.

2-le public à qui est voué l'écrit.

3-La recevabilité de l'information.

Tout comme les processus de lecture, les processus d'écriture ont des buts et des objectifs. Cependant l'objectif déterminant le type de discours (narrer, argumenter, décrire, exposer...) est une caractéristique propre au processus d'écriture qui la démarque des processus de lecture. Lorsque l'apprenant éprouve des difficultés au niveau de son processeur de tâche, l'enseignant intervient pour l'aider à clarifier son objectif, et le public cible auquel s'adresse sa production, sa composition.

### ***Le processeur par mot***

En linguistique le mot est un signe linguistique composé d'un signifiant et d'un signifié. Lorsqu'on produit une phrase, on cherche à travers notre stock lexical à choisir le mot que nous voulons employer pour exprimer une idée dans une proposition. Cela se passe de la même manière pour un apprenant. Un apprenant possédant un riche vocabulaire dans lequel il peut puiser pour exprimer par écrit ses pensées en propositions a beaucoup plus de choix et d'options dans la continuité du processus de composition. Par contre, un autre qui a une palette de mots plus réduite, son processus de composition s'arrête. Il ne

---

<sup>89</sup> Définition du Dictionnaire

peut exprimer ses pensées. Cette pauvreté lexicale est une entrave et un handicap pour l'apprenant. En lui fournissant des stratégies spécifiques, en le sensibilisant à la lecture comme source d'enrichissement du vocabulaire et aussi par des activités variées visant l'acquisition du vocabulaire, l'apprenant peut améliorer son processus d'écriture.

- ***Le processeur par phrase***

En grammaire, une phrase, à l'écrit, est un mot ou un groupe de mot contenu entre deux signes de ponctuation (point, point d'exclamation, point d'interrogation, point de suspension) possédant au moins un verbe conjugué à un mode personnel et ayant un sens. Lorsque l'apprenant commence à écrire, il exprime ses idées par des mots qui constituent des phrases mais qui ont un sens. Dans le processus de l'écriture comme dans celui de la lecture, l'unité de base de la pensée est la proposition. Une phrase contient généralement un certain nombre de propositions (phrase verbale, phrase non verbale, phrase simple, phrase complexe). Quand un apprenant entreprend l'écriture, il réfléchit à la première phrase qu'il veut écrire. Il détermine ce qu'il va dire dans la première proposition ensuite les autres suivent en phrases grammaticalement correctes et thématiquement cohérentes avec celle qui précède. Lorsque l'apprenant trouve des difficultés dans la construction des phrases qui ont un lien incorrect, ou mal formulées, l'intervention de l'enseignant s'avère nécessaire. Il voit qu'il est important de rendre l'apprenant conscient des relations de base que les propositions ont à l'intérieur des phrases et entre les phrases. Dans ce sens, la maîtrise de l'écrit exige des moyens linguistiques qui vont permettre à l'apprenant de traduire sa pensée dans l'ordre textuel. Dans cette perspective nous analyserons les règles qui régissent la grammaire textuelle ou la grammaire du texte et qui reposent sur des caractéristiques propres à la communication écrite.

- ***La grammaire du texte ou la grammaire textuelle***

A l'école, l'enseignant continue à faire apprendre à l'apprenant des notions grammaticales portant sur le mot, sur la phrase. Dans cette optique, les apprenants sont censés écrire des textes grammaticalement corrects or comme nous le savons un texte n'est pas uniquement une suite de phrases grammaticalement corrects mais aussi muni d'un sens. Le texte est une unité de communication qui a ses propres lois .Il fonctionne selon le type de texte (descriptif, narratif, argumentatif...) et aussi le genre (roman, nouvelle, conte, articles de presse...).Opposée à la grammaire de phrase, elle prend en compte l'énonciation



du texte en définissant les liens existant entre les structures de phrase et le contexte dans lequel elles s'insèrent. Nous énumérons les différents outils contribuant à la répartition des informations, de la progression, de l'organisation, et de la perception d'un texte cohérent et non cohérent. Au niveau de l'énonciation, les déictiques : ce sont les personnes, les démonstratifs, les indicateurs de lieu, de temps. L'énonciation à distance, l'énonciation impliquée. Citons aussi les paroles rapportées : le discours direct/ou indirect, discours indirect libre, le discours narrativisé, le décalage des temps verbaux, les adverbess de temps, de lieu, des temps verbaux, des modes, des temps du récit, du discours. Au niveau du texte, les marques d'organisation linguistiques et non linguistiques, les connecteurs (logique, spatial, temporel) les substituts (lexicaux et grammaticaux), les progressions thématiques à thèmes (constant, linéaire, dérivé ou éclaté) et la cohérence textuelle que nous abordons ci-dessous.

- ***La cohérence textuelle***

« Un texte est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication »<sup>90</sup>. La cohérence d'un texte dérive de la capacité du lecteur à interpréter le texte pour en saisir le sens. Elle n'est pas uniquement linguistique. Elle fait appel à des règles régissant la cohérence textuelle. M. Charolles propose quatre règles essentielles assurant la cohérence d'un texte :

a- La règle de répétition : Chaque phrase nouvelle doit reprendre un élément déjà présent dans la phrase précédente. L'information déjà existante qui sert d'appui à l'introduction d'informations nouvelles s'appelle le thème.

b- La règle de progression : L'information doit se renouveler de façon continue au fil du texte. L'information nouvelle ainsi introduite s'appelle la thèse.

c- La règle de non-contradiction : Aucune information ne doit être en contradiction avec une autre. On peut situer les contradictions à trois niveaux :

- Les contradictions énonciatives
- Les contradictions différentielles et présuppositionnelles.
- Les contradictions relatives à la cohérence du monde représenté.

---

<sup>90</sup> Suzanne G. Chartrand, Numéro Hors Série de Québec Français.

- La règle de relation ou de congruence.

Tout ce qui a été dit jusqu'ici dans ce chapitre concernant la lecture est aussi vrai pour l'écriture. En conséquence, l'enseignant doit servir de modèle de scripteur, il doit écrire devant les élèves et avec eux, il doit prévoir des périodes d'écriture personnelle, il doit proposer des activités signifiantes d'écriture et ainsi de suite.

## Synthèse

Dans cette partie, et plus précisément au premier chapitre, nous avons abordé le contexte dans lequel la langue française a évolué, un contexte où plusieurs contraintes se sont croisées et multipliées, passant par le facteur historique qui pour la société algérienne était assez dure, au facteur de la diversité culturelle qui à son tour était marquant, dans la mesure où il y a eu rejet de tout ce qui appartient à l'autre pour récupérer le patrimoine national et l'identité, la raison pour laquelle le peuple algérien est resté fidèle à sa culture.

La politique d'arabisation mise en œuvre par le Front de libération nationale (FLN), avait aussi une part de responsabilité dans le rejet de la langue française.

Actuellement en Algérie, l'enseignement des langues dans le système éducatif repose sur trois principes directeurs : la maîtrise de la langue arabe, la promotion du tamazigh et l'apprentissage des langues étrangères ; ou le français est devenu la première langue étrangère.

Nous nous sommes intéressés ensuite dans le deuxième chapitre aux deux notions fondamentales sur lesquelles s'est basée notre recherche, autrement dit la notion de lecture/écriture, un essai de définitions pour montrer le relativisme entre les deux processus, pour répondre à la question de complémentarité, qui était l'intitulé du chapitre en question.

Le troisième chapitre quant à lui était l'occasion pour nous d'exploiter les deux notions fondamentales dans le cadre du secondaire algérien, et plus précisément celui de la première année secondaire, les difficultés, les troubles rencontrés par les élèves étaient également des concepts jugés indispensables pour cerner notre problématique du départ.

Ces trois chapitres nous ont montré que la lecture et l'écriture se sont deux pratiques complémentaires par excellence.

## **PARTIE II**

# **PROTOCOLE D'ENQUETE ET ANALYSE DES DONNEES**

# Chapitre I

## Le discours politique et didactique

Lors de notre enquête les enseignants ont parlé d'une baisse de niveau, ainsi que de plusieurs problèmes de langue, et d'une acquisition difficile des compétences langagières, d'un manque de rapport à l'écrit et à l'oral.

Nous avons cherché à déceler les origines des carences évoquées. Il est à signaler aussi qu'un bon nombre d'enseignants affirment que de tels problèmes sont dus essentiellement aux éternels changements des méthodes (changement de programme de français de 1<sup>ère</sup> AS) et autres techniques de transfert des savoirs. Les approches devraient être pensées en fonction des spécificités des apprenants Algériens.

Passons à présent, aux méthodologies pédagogiques et didactiques qui semblent être à la base de ce processus d'enseignement/ apprentissage de la langue en classe. C'est un passage qui va nous permettre de mieux comprendre les attitudes que le système éducatif montre à l'égard de l'enseignement de la langue française en milieu scolaire et plus précisément de la lecture/écriture chez les élèves de première année secondaire.

Il nous a paru donc judicieux de procéder à l'analyse de ces trois documents principaux.

### **1- L'analyse des documents principaux pour l'enseignement de la langue française de la première année secondaire**

Afin de bien mener notre recherche, il nous a été indispensable d'analyser les documents principaux pour l'enseignement de la langue française et en particulier celui de la lecture/écriture ; Le programme de français (1<sup>ère</sup> AS) afin de retrouver les pratiques lecture/écriture, le document d'accompagnement du programme, ainsi que le Manuel scolaire de français (1<sup>ère</sup> AS) afin d'analyser les textes et les occasions rédactionnelles. Ce sont des véritables outils de réflexion d'un cursus de formation

*« Le critère déterminant de régulation d'un cursus professionnel devrait être la recherche de cohérence entre ses finalités et son architecture modulaire. Cette cohérence ne peut être garantie sans explicitation des compétences visées et des ressources qu'elles mobilisent »(Philippe Perrenoud, 2013)<sup>91</sup>*

Pour mieux recadrer notre problématique, une question principale mérite d'être posée :Le manuel scolaire est-il en harmonie avec les objectifs visés dans le programme concernant la lecture et l'écriture ? répond-il aux besoins des apprenants ?

Nous essayons dans ce chapitre d'analyser l'ensemble du contenu de ce programme afin de mesurer la réalisation de ses intentions, leur conception, et leur mise en pratique ne classe de FLE concernant la lecture et l'écriture.

### **1.1- Le programme**

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif. Il transmet les valeurs de la société Algérienne : politiques, sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale, et ce par l'intégration des textes correspondant aux public ciblé.

Le programme de français contribue dans la réalisation de ces objectifs en fonction des valeurs intellectuelles et morales. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît l'Algérie et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication), par la variété des textes proposés ; nous nous pourrions continuer sans rappeler le profil d'accès au secondaire :

Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage:

Aller vers les démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie.

Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de

---

<sup>91</sup>Dix nouvelles compétences pour enseigner, 2013

l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales.

L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particulières, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité et ce par le moyen de la lecture.

**□ Doter les apprenants d'un outil linguistique performant:**

Afin de permettre plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel », en les intégrant dans les textes à lire dans le manuel de l'apprenant.

Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus les connaissances des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité, nous rappelons aussi que ne nous pourrions dissocier langue à culture et c'est pour cette raison là justement qu'on intègre à mainte reprise le mot culture dans notre recherche, il faut dire aussi que c'est par le biais de la lecture qu'on découvre la culture de l'autre, il est de même pour l'écriture c'est aussi un moyen qui reflète une pensée, une identité, un caractère.

**□ Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoirs être par la mise en œuvre de l'approche par compétences:**

Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

**□ Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération:**

Stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projet. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

Ainsi, nous comprendrons à travers les quatre points que la finalité de l'enseignement de la langue française en Algérie est de développer chez l'apprenant l'acquisition de savoir-faire indispensable à une communication écrite et orale.

L'enseignement/apprentissage de la langue française doit permettre, selon le programme, à l'apprenant de communiquer, d'échanger, de comprendre, d'accepter mais pas forcément partager la culture véhiculée, en lisant justement les textes proposés dans le manuel scolaire. Le programme a pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme « moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi »<sup>92</sup>.

A la lecture du programme, les finalités de l'enseignement du français semblent bien claires quant à l'association avec les finalités d'ensemble du système éducatif. Les deux doivent contribuer avec les autres disciplines :

La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.

Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

L'acquisition d'un outil de communication lire/écrire permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;

La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;

La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle par la diversification des textes ;

L'ouverture sur le monde pour prendre un recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Dans le cadre de notre travail, seul l'objectif communicationnel (lecture/écriture) c'est-à-dire la pratique de ces deux concepts sera abordée. Ainsi, dans cette visée, il est dit

---

<sup>92</sup> Programme de 1.A.S Algérien



clairement que l'enseignement de la langue française en Algérie vise à stimuler la curiosité en développant les compétences de la lecture et de la rédaction deux pratiques qui deviennent outils de communication fondamentale de l'apprenant et contribuent également à son ouverture d'esprit en l'exposant à divers contextes de civilisations et de cultures véhiculés par la langues française.

Le but est aussi de centrer les méthodes sur l'apprenant, de le placer dans un environnement qui respecte ses besoins, son âge, ses intérêts, et de le voir comme premier responsable de son apprentissage.

Voici un objectif qui nous a particulièrement interpellées :

- ***Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)***

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqué par la subjectivité).

Cet objectif s'applique presque parfaitement à notre démarche, la seule différence qui existe c'est que nous on aimerait que l'apprenant puisse produire ce discours dans une situation problème de sa vie. Or, le profil d'entrée en 1<sup>ère</sup> AS (les pré-acquis) cité dans le programme nous semble un peu ambitieux par rapport à nos constats de l'enquête en milieu scolaire :

L'apprenant est capable de comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire.

Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié au collège en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.

Suite à notre étude de cas en milieu scolaire, nous avons constaté que très peu d'élèves ont ce profil dont il est question dans le programme de français de 1<sup>ère</sup> AS.

• **Tableaux récapitulatifs des capacités d'apprentissage à l'écrit et a la lecture :**

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).</li> <li>• Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).</li> <li>• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li> <li>• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li> <li>• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.</li> <li>• Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.</li> <li>• Faire un choix énonciatif.</li> <li>• Choisir une progression thématique.</li> <li>• Choisir le niveau de langue approprié.</li> </ul>
Organiser sa production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.</li> <li>• Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.</li> <li>• Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.</li> <li>• Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.</li> <li>• Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.</li> </ul>
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire des phrases correctes au plan syntaxique.</li> <li>• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.</li> <li>• Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</li> </ul>
Réviser son écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</li> <li>• Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- mauvaise prise en compte du lecteur ;</li> <li>- mauvais traitement de l'information (contenu) ;</li> <li>- cohésion non assurée ;</li> <li>- fautes de syntaxe, d'orthographe ;</li> <li>- non respect des contraintes pragmatiques.</li> </ul> </li> <li>• Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).</li> </ul> </li> </ul>

La très grande majorité des enseignants utilisent un manuel, même s'ils reconnaissent que ce n'est pas toujours la meilleure façon d'enseigner la lecture. Nous constatons, depuis quelque temps, que les enseignants ont de plus en plus recours à d'autres textes jugés intéressants correspondant aux intérêts des jeunes apprenants (adolescents), mais la plus part conservent un ou plusieurs manuels comme base de leur enseignement. Près de 75% des enseignants disent que, si on ne leur en pas imposait l'utilisation, ils se serviraient quand même d'un manuel ou d'une combinaison de manuels.

### 1.2- Le document d'accompagnement du programme

Il s'agit d'un document destiné aux enseignants du cycle secondaire. Il a pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre. Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et « accorde une grande importance à la linguistique

de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours »<sup>93</sup>.

Il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de « s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent ».<sup>94</sup>

Le programme de 1.A.S. comme celui de la 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> A.S accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- Le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution)
- Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocuteur dans l'objet-texte.
- L'opacité ou la transparence d'un texte
- Le degré d'objectivation du discours
- La focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire)

Le document d'accompagnement du programme de 3<sup>ème</sup> AS précise que la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :  La compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...)

- La compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent dont on parle, connaissance de l'univers)
- La compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques)

Nombreux sont les enseignants et apprenants qui ont évoqué à plusieurs reprises « l'approche par compétences », une approche fondamentale dans le nouveau programme et ce depuis la réforme en 2008. Nous avons donc, essayé de savoir en quoi consiste cette approche dans le document d'accompagnement du programme :

---

<sup>93</sup> Document d'accompagnement du programme, 1<sup>ère</sup> AS, Juin 2011

<sup>94</sup> Ibidem

*« Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer. La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. »<sup>95</sup>*

Nous concevons à travers ceci, que ces compétences transversales ne font référence à aucune discipline particulière, et que l'apprenant est amené à résoudre des situations problèmes, maîtriser les démarches de son apprentissage, prendre et traiter de l'information, savoir distinguer, savoir synthétiser, savoir élaborer, savoir écouter et savoir exposer.

Il apparaît à travers le programme et le document d'accompagnement du programme, que le système éducatif Algérien prône une éducation relative aux droits humains, à l'autonomie, aux compétences de savoirs et de savoir-faire, à la solidarité nationale et internationale. A côté, nous avons l'éducation à la citoyenneté, au modernisme, à la responsabilité, à l'habilitation et à l'identité.

Beaucoup de valeurs sont mises en avant dans ces deux documents officiels, tels que le respect d'autrui, les droits et les libertés de la personne, la promotion de la connaissance, l'ouverture au plurilinguisme, la créativité, la rigueur scientifique dans la recherche, l'ouverture aux autres civilisations et cultures.

Nous comprenons à travers la lecture de ces documents, que l'apprentissage de la langue française n'est pas facultatif, il est une composante importante dans l'enseignement au secondaire, au même titre que les autres matières scientifiques. La maîtrise de la langue française demeure pour les apprenants Algériens une condition pour les échanges internationaux tout en introduisant un élément fondamental qui est la lecture qui est à la tête de tout apprentissage. Concernant les contenus qui ont été sélectionnés pour l'acquisition de ces compétences, le programme propose :

- l'énonciation actuelle des discours oral et écrit, manifestée par

---

<sup>95</sup> Le document d'accompagnement du programme de 1.A.S Français, Juin 2011

« *Je/Ici/Maintenant* »

- L'énonciation du récit « non actuelle »
- L'énonciation du discours scientifique qui présente les faits comme vrais

Ces contenus sont présentés en tenant compte du respect d'une approche de type spiralaire, pour aider l'apprenant à l'acquisition progressive des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes par la lecture et la production écrite ..

## **2- Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?**

Le manuel, (...) ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent ceux qui sont exigés par les programmes scolaires. Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. Choppin, Alain , du bon usage des manuels : une perspective historique, cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° : 369.1998.P9-11

### **2.1 L'analyse du manuel scolaire de 1ère année secondaire**

D'abord le manuel (du latin manus) est un ouvrage que l'on peut avoir en main (à portée de main et maniable), de format réduit, qui renferme l'essentiel des connaissances et des ressources relatives à un domaine d'enseignement (la plupart du temps disciplinaire).

Le manuel scolaire met en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné (mais le manuel n'est pas le programme). Depuis Jules Ferry<sup>96</sup> , les enseignants peuvent choisir librement leurs manuels, le ministère de l'Education nationale pouvant interdire un ouvrage qui ne serait pas conforme à la constitution, à la morale ou aux lois.

Cependant, le manuel n'est pas un livre, au sens d'une lecture cursive, mais un outil scolaire. De nombreuses formes sont proposées et varient selon les disciplines : anthologie de texte, manuel « progressif » (méthodique), ou outil de travail ouvert proposant plusieurs dimensions de ressources.

---

<sup>96</sup>Avocat, homme politique français, rédacteur du manuel électoral (1861)

Le manuel suppose le couplage entre méthode d'enseignement pour le maître et outil de travail individuel et personnel pour l'élève (lien présenté sous la forme : livre du maître- manuel de l'élève). Sa fonction « illustrative » est autant un élément d'attrait qu'un élément d'organisation de l'information pour apprendre. La part des situations, des documents de travail, l'emporte, dans la plupart des manuels d'aujourd'hui, sur l'énoncé de connaissances. Le thème central de notre présente recherche, donc, est centré sur les contenus liés à la pratique de la production orale et écrite en cours de FLE pour les élèves de 1<sup>ère</sup> AS. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux contenus pour voir si ils correspondent vraiment aux attentes des apprenants ou non.

Qu'en est-il de ces contenus dans le manuel scolaire concernant le point qui nous intéresse à savoir celui de la lecture et de l'écriture en classe de langue?

*« Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques. »<sup>97</sup>*

En ce terme nous avons jugé indispensable le recours à l'analyse du manuel scolaire du palier et du niveau choisi c'est -à- dire le manuel de la première année secondaire.

Le manuel en question répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus.

Il répond également aux finalités de l'enseignement du français qui y sont énoncées ainsi qu'au profil de sortie. Il vise à une utilisation du français par la connaissance des règles qui régissent le code de la langue, de lui donner des possibilités de développement de ses capacités de compréhension et d'expression dans diverses situations de communication, ainsi que des savoir-faire transférables dans la vie quotidienne ou dans d'autres disciplines.

---

<sup>97</sup>Le programme de français, 1AS

Il en découle les principes qui ont guidé les auteurs de ce manuel : Le manuel vise à mettre en œuvre, au sein de séquences clairement identifiées, les interactions entre lecture, écriture, prise de parole, et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue pour s'approprier des formes discursives qui seront mises au service d'une intention de communication.

Le manuel vise entre autre à mettre en pratique la langue par des activités de communication écrites ou orales, activités de production qui ne représentent pas le dernier chaînon de l'apprentissage mais un moyen de formation. Ecrire et parler sont des activités indispensables pendant le processus d'apprentissage pour s'interroger de façon motivée, approfondir sa réflexion sur le fonctionnement de la langue.

On apprend en faisant et non en appliquant des règles de façon mécanique, à la fin d'une séquence d'enseignement.

Il s'agira pour nous dans cette partie d'identifier, d'abord, le manuel scolaire comme discours didactique, puisqu'on parle d'un outil intentionnellement élaboré en vue de guider l'enseignant/apprenant dans le processus d'apprentissage de la langue.

Ce manuel répond-il aux attentes des apprenants en matière de lecture/écriture ?

Les textes choisis correspondent –ils à leur intérêt ? Ce sont les principales questions de recherche à laquelle nous répondrons à travers cette analyse.

Durant notre enquête et avant même de commencer notre analyse du manuel, nous avons posé une question à propos de ce document qui accompagne l'apprenant durant toute une année d'étude. Nous avons voulu savoir si ce dernier répondait à leurs besoins en matière de lecture sur le choix des textes, et leur compréhension pour voir s'ils sont en adéquation avec leur niveau ou pas.

La majorité des apprenants, trouvaient que les textes étaient ennuyeux, ils ne ressemblaient pas à leur vie quotidienne c'est-à-dire ils ne sont pas authentiques, et de moins en moins lus en classe.

Nous avons élaboré une grille d'analyse pour l'étude du manuel en fonction de nos objectifs de recherche, et en se basant sur l'analyse qualitative des discours:

• Grille d'analyse du manuel scolaire de français, 1ère AS

<p><b>Identification du produit</b></p>	<p>Date de parution : 2015/2016</p> <p>Langue de l'interface : Français</p> <p>Format : Grand format</p> <p>Nombre de pages : 191 pages</p> <p>Illustrations : en couleur bleu</p> <p>Mise en page</p> <p>La couverture, le titre, les auteurs et leur statut Les auteurs et leur statut :</p> <p>Keltoum DJILLALI: I.E.F</p> <p>Amel BOULTIF: P.E.S</p> <p>Allel LEFSIH: P.E.S</p> <p>Maquette: KeltomDjilali</p> <p>L'avant-propos : à qui s'adresse-t-il ? explique-t-il-lefonctionnement du manuel ? le discours est-il intelligible ?</p> <p>La table des matières facilite-elle la consultation du manuel ? il y a un sommaire</p> <p>La bibliographie ? n'existe pas aussi</p>
<p><b>Analyse du contexte</b></p>	<p>contexte : Utilisation nationale ou régionale, à quel public ? apprenants de 1A.S.</p> <p>▪ Fonction : en classe avec ou sans l'aide du</p>



	<p>professeur :</p> <p>avec et sans l'aide de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hors de la classe avec ou sans l'aide des parents</li> <li>▪ Mode de communication : orale/ écrite</li> <li>▪ Economique: le manuel est-il à la portée?190</li> </ul> <p>DA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Social: sensibilisation aux autres acteurs? Rare</li> </ul>
<p><b>Analyse pédagogique</b></p>	<p>Conformité avec le programme (étude comparative)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Structure générale du manuel</li> <li>▪ Cohérence et cohésion</li> <li>▪ L'organisation et la composition de l'ouvrage</li> </ul> <p>(objectifs poursuivis, méthodes, rythmes, acquis à valider)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Déterminer les rôles respectifs assignés à l'élève et à l'enseignant dans l'utilisation du manuel</li> </ul> <p>Les objectifs reflètent-ils le contenu le plus fidèlement possible ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les titres des séquences incitent-ils les élèves à entrer avec enthousiasme dans l'apprentissage qui leur est proposé ?</li> </ul>

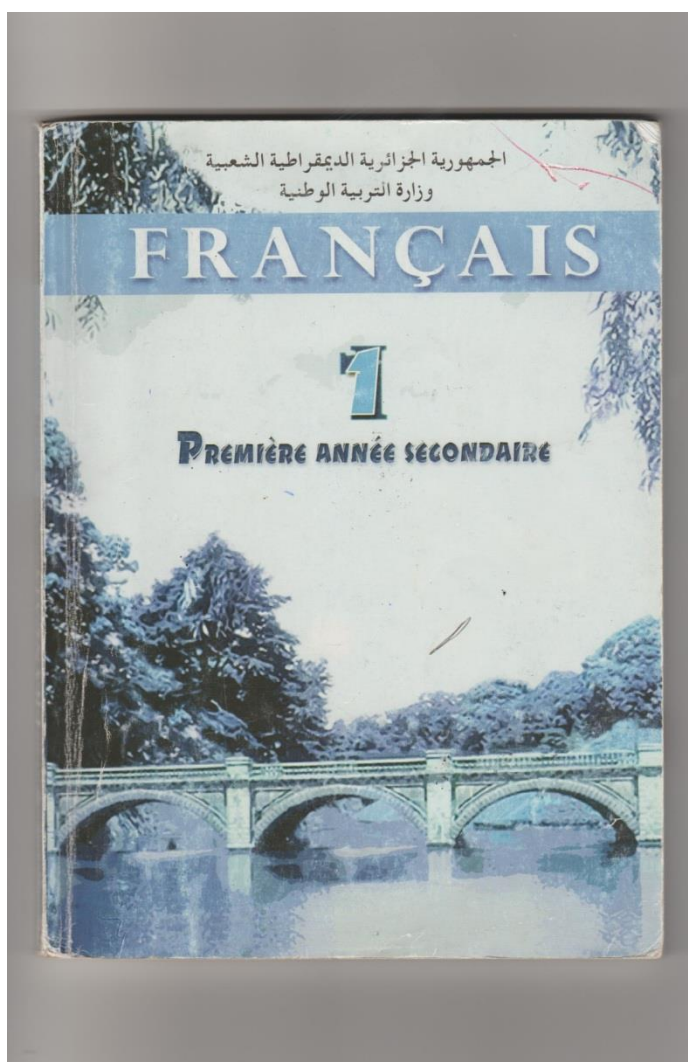
<p><b>Contenus langagiers</b></p>	<p>Progression :</p> <p>(regroupement des éléments lexicaux, morpho syntaxiques, actes</p> <p>de parole, savoirs discursifs, socio-culturels ; savoir-faire, etc.</p> <p>▪ Les textes :</p> <p>Sont-ils diversifiés ? leurs types ? leurs sources ? y a-t-il</p> <p>équilibre entre les documents authentiques, textes littéraires et</p> <p>textes en prose et poèmes ?</p> <p>Sont-ils cohérents ?</p> <p>Présentent-ils un problème de lisibilité ? typographie ?</p> <p>linguistique<sup>81</sup> ?</p> <p>La syntaxe</p> <p>le style (le récit, le dialogue, la typologie des personnages</p> <p>représentés)</p> <p>▪ Quelle place accordée aux illustrations? qu'apportent-elles</p> <p>par rapport aux objectifs d'apprentissage ? leur suppression limiterait-elle la compréhension du</p>

	<p>contenu ?</p> <p>la couleur est-elle utilisée à bon escient ?</p>
<p><b>Types d'activités/ procédés</b></p>	<p>Ecrit :</p> <p>Compréhension (stratégie globale, stratégie analytique).</p> <p>Expression (exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale, rédaction, dissertation, argumentation, récit...</p> <p><input type="checkbox"/> Oral :</p> <p>Compréhension (questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM, Q vrai-faux...)</p> <p>Expression (questions-réponses, répétition, paraphrases, résumé, dramatisation, jeu de rôles...)</p> <p>Jeux de rôle et simulations globales</p> <p>Phonétique (écoute, repérage, explications, correction, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> Démarche pour enseigner/apprendre la grammaire :</p>

	<p>- Implicite : reposant sur une assimilation + ou - inconsciente, à travers des procédés indirects.</p> <p>- Explicite : déductive : formulation de règles ; explications</p> <p>préalables, pratique postérieure</p> <p>inductive : découverte du fonctionnement langagier</p>
<b>Evaluation</b>	<p>Evaluation initiale, rappels</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoévaluation avec corrigés</li> </ul>

Nous répondrons à cette grille point par point tout au long de notre analyse.

**La couverture :**



Une évaluation du manuel a été faite par des enseignants des lycées d'Oran. Tous s'accordent sur la médiocrité de l'aspect global du manuel et jugent que la couverture est terne et non attrayante de couleur bleue avec un pont et une seine.

Saisie et illustration : Keltoum DJILLALI, Amel BOULTIF

La production de ce manuel a été assurée par l'institution, elle est le fait d'une maison d'édition étatique (ONPS).

Notre attention portera essentiellement sur les séquences de lecture et de rédaction existantes dans ce manuel, autrement dit, les séances consacrées pour ces activités sont-

elles prises en considération par ce dernier ? La table des matières facilite-elle la consultation du manuel ?

Sommaire

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.			
Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
1 - Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66). <i>La communication, l'environnement, la ville</i>	Séq 1 : Contracter des textes (p. 5 à 25). Séq 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). Séq 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	La prise de notes Le plan Le résumé
2 - Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	L'interview (p. 67 à 96). <i>Les métiers</i>	Séq 1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). Séq 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91).	La questionnaire L'exposé oral La lettre personnelle
Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.			
Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
3 - Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif (p. 97 à 120). <i>Les loisirs</i>	Séq 1 : Organiser son argumentation (p. 97 à 106). Séq 2 : S'impliquer dans son discours (p. 109 à 117).	Les plans du discours argumentatif. Le résumé. La lettre administrative.
Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.			
Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
4 - Relater un événement en relation avec son vécu	Le fait divers (p. 121 à 150). <i>La sécurité, les transports.</i>	Séq 1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événements (p. 134 à 143).	Le résumé.
5 - Relater un événement fictif.	La nouvelle (p. 151 à 192). <i>L'homme et la mer.</i>	Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). Séq 2 : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires" (p. 171 à 188).	La fiche de lecture. L'essai.

3

**-Figure du sommaire du manuel de 1AS-**

Le manuel est divisé en cinq chapitres comprenant chacun des séquences. Chaque chapitre commence par une évaluation diagnostique qui consiste à mesurer ce que les apprenants savent déjà par rapport à l'apprentissage visé (avant même de rentrer dans cet apprentissage). Les résultats de cette évaluation permettront à l'enseignant de définir des objectifs supplémentaires (et de trouver les activités pour les atteindre) ou de faire, au contraire l'économie de certains objectifs s'il s'avère que les apprenants sont déjà dotés de certains savoir-faire. Il s'agit donc de délimiter les objectifs, de décider sur quoi va se

centrer l'action didactique, de décider quelles activités (ou quel exercices) seront à privilégier. Les résultats de l'évaluation diagnostique devraient permettre à l'enseignant de concevoir sa propre progression après l'exploration des domaines de problèmes qu'il aura recensés.

Chaque chapitre comprend deux ou trois séquences ; chaque séquence a pour but d'installer un niveau de compétence et vise un certain nombre d'objectifs. Toutes les séquences proposent :

-Des activités orales, les questions qui suivent ces documents sont des pistes proposées à l'enseignant pour leur exploitation et n'épuisent donc pas leur signification.

Toutes les activités orales proposées visent à développer l'écoute, à utiliser la langue orale en respectant ses spécificités, à favoriser les échanges, le débat. La pratique de l'oral bien menée peut avoir une incidence positive sur la pratique de l'écrit par les apprenants. En effet ces derniers sont, dans les situations d'oral, amenés à expliciter leur pensée, à prendre en compte les représentations, la personnalité des interlocuteurs, à se décentrer, à se projeter hors de leur vécu pour se mettre à la place de l'autre, et cela par le moyen des textes à lire.

Des activités de lecture : des textes suivis de questions sont proposés pour développer les capacités de lecture (capacités d'anticipation, de réorganisation des textes, d'élaboration de significations, d'évaluation) et faire réfléchir les apprenants sur le rapport image –texte. Les textes ont été choisis en fonction de critères tels que la lisibilité, la longueur, leur opportunité par rapport aux objectifs visés, leur thème.

Des activités d'expression écrite (production de courts énoncés ou de textes selon l'objectif) : travail d'expansion du texte par introduction de phrases, par insertion d'énoncés, travail de réduction du texte (par contraction ou par résumé), élaboration de textes.

Les activités citées (expression orale, lecture, expression écrite) ne sont pas, de notre point de vu, parallèles mais complémentaires puisqu'elles visent toutes l'acquisition d'un même savoir-faire. Les séquences proposent des exemples d'évaluations formatives qui permettront à l'enseignant et à l'apprenant de faire le point sur l'état des

apprentissages. A la fin de chaque chapitre, une évaluation de type certificatif suivie d'une grille d'auto-évaluation est proposée aux apprenants.

L'essentiel est qu'au bout de la progression adoptée par l'enseignant, nous retrouvons les connaissances et savoir-faire visée par les objectifs. (lecture-compréhension/production-rédaction)

Le manuel s'articule autour de trois projets définis par le programme qui s'actualisent en son sein par des projets didactiques, c'est-à-dire un ensemble d'activités unies par une relation de solidarité, organisées autour de la compétence de communication. Il est de la responsabilité de l'enseignant de contrôler les pré-requis des apprenants, de proposer des exercices et des séances de grammaire aux élèves en difficulté, de remédier aux lacunes.

Les chapitres (ou les séquences) ont une dominante thématique

### **Chapitre1 :**

Séquence 1 : La communication (langue orale, langue écrite, le langage de l'image)

Séquence 2 : l'environnement de l'homme

Séquence 3 : la ville.

### **Chapitre 2 : les métiers**

### **Chapitre 3 : les loisirs**

### **Chapitre 4 : les problèmes liés aux transports, et la sécurité.**

### **Chapitre 5 : L'homme et la mer.**

Certaines activités ou exercices peuvent ne pas respecter tout à fait la thématique du chapitre ou peuvent reprendre des thèmes déjà abordés pour donner à l'apprenant « l'occasion d'apprendre » à lire et à produire (pour permettre l'apprentissage, il est



nécessaire que la matière soit abordée de façon répétée, qu'un temps suffisant lui soit consacré, que des occasions de réapprentissage soient offertes).

- **Chapitre 1 du manuel scolaire**

Dans le cadre de la réalisation du projet 1 : réaliser une campagne d'information sur un sujet donné à l'intention des élèves de l'établissement scolaire. Ce chapitre doit permettre aux apprenants, par la familiarisation avec les discours, dont la visée est d'informer et de former le destinataire, avec l'intention de combler chez les destinataires des lacunes dans le domaine des connaissances.

Ce chapitre est divisé en trois séquences. La première séquence poursuit les objectifs suivants

- Distinguer une situation de communication d'une situation d'énonciation.

- Définir les caractéristiques de la langue orale.

- Expliquer les rapports qu'entretiennent les documents iconiques et textes écrits.

- Dans la communication écrite, il est demandé aux élèves de contracter des textes par suppression des expansions (contenu des parenthèses, expressions entre tirets, exemples, définitions). Cette séquence, outre les objectifs poursuivis pour la réalisation du projet, doit permettre de faire prendre conscience aux apprenants que communiquer consiste à avoir un contenu à transmettre (message) à un ou des interlocuteur(s) avec une intention précise (le message devant respecter les modalités d'utilisation des codes linguistique ou iconique).

- Dans la communication orale, les locuteurs sont en présence l'un de l'autre, ils partagent la même situation d'énonciation (même lieu, même moment...). Ils peuvent inverser leur rôle respectif, vérifier à tout moment la compréhension du message et réduire au maximum les ambiguïtés grâce à cet échange ; par contre à aucun moment la lecture n'est pratiquée de manière dirigée et guidée. Les élèves pratiquent la lecture en fonction de l'objectif du cours et jamais en tant que lecture compréhension.

- **L'évaluation diagnostique**

L'évaluation diagnostique doit permettre de repérer les acquis sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour organiser des situations d'enseignement ou d'apprentissage. Elle a pour but de savoir si les apprenants savent s'appuyer sur des éléments pertinents pour retrouver l'organisation d'un texte. D'autre part si les apprenants sont capables de faire le résumé du texte par la suppression des exemples et des expressions redondantes. Ces deux savoir-faire sont visés dans le chapitre.

L'évaluation diagnostique doit :

-Permettre aux enseignants de se faire déjà une idée de la classe dans son ensemble, de constituer des groupes en fonction de besoins communs, de cibler les élèves qui connaissent le plus de difficultés, d'améliorer le plan de formation initialement prévu.

- **Lecture analytique**

Apprendre à lire les textes, avoir une méthode est un savoir-faire indispensable à faire acquérir aux apprenants. La pratique des textes dans cette optique doit permettre de dégager les articulations du texte afin de permettre de rattacher des idées secondaires à une idée directrice, de faire apparaître les rapports qu'entretiennent ces différentes idées entre elles. Elle fait découvrir les intentions du scripteur par l'étude des faits de langue investis dans le discours. Elle s'interroge sur l'opportunité des formes de discours par rapport à ces intentions ; elle s'interroge sur la validité des énoncés par rapport au thème du discours, au type de destinataire visé, aux explications avancés sans juger le texte. Les questionnaires proposés ciblent ces aspects en priorité et visent à installer ainsi une méthode d'approche des textes.

- **Chapitre 2 du manuel scolaire**

Ce chapitre est divisé en deux séquences qui permettent d'étudier les manifestations du dialogue face à face et en communication différée. Les objectifs de la première séquence sont

- Questionner de façon pertinente par la prise en compte du statut de l'interlocuteur.
- Elaborer un questionnaire pour récolter de l'information.

-Prendre sa place dans un échange.

Les objets d'étude « interview », « entretien » sont des moyens qui permettent de voir se développer la compétence de communication dans toutes ses composantes. Dans la mesure où ces objets d'étude mettent face à face deux interlocuteurs clairement identifiés (statut social, rôle assigné dans l'échange c'est-à-dire questionneur ou questionné), dans une situation particulière, et avec un objectif de communication établi, les apprenants se représenteront mieux les contraintes sociales et pragmatiques de la communication. Communiquer c'est avoir une représentation claire de l'autre, de ses besoins, de ses croyances, de son niveau intellectuel en général et de sa connaissance du référent extra-situationnel (connaissance de l'univers dont on parle) qui est l'objet de la communication. Cette représentation de l'autre amène le locuteur à choisir des stratégies qui peuvent évoluer tout au long du discours. Pour une étude productive de la langue, il est nécessaire d'étudier les formes discursives en relation avec les situations dans lesquelles elles ont été produites et de voir comment ces formes servent à l'énonciateur pour agir sur le destinataire de son discours.

La valeur d'un acte de parole peut être explicite (emploi du lexique, d'une structure syntaxique comme l'interrogation, l'injonction...) elle peut être implicite et demande alors un effort d'interprétation en utilisant les connaissances que nous avons de la situation d'énonciation (les circonstances, les rapports qui existent entre les interlocuteurs etc.) Le premier texte, page 69, se révèle immédiatement comme un dialogue (présence de tirets) dont la visée est de récolter de l'information (l'abondance des points d'interrogation signale cette demande d'informations). Le chapeau explicite les rapports qui vont se nouer entre le questionneur (le sociologue) et le questionné (un jeune agriculteur), l'objectif de cet entretien : connaître les caractéristiques d'une catégorie de travailleurs. L'étude du texte va préciser la situation de communication : le lieu (l'exploitation agricole de Kamel), un certain nombre d'informations qui nous permettent de cerner Kamel (son itinéraire, ses motivations, sa façon de travailler, les rapports qu'il entretient avec certains membres de sa famille etc.).

- **Chapitre 3 du manuel scolaire**

Ce chapitre vise à doter l'apprenant de savoir-faire dans le domaine de l'argumentation. Cette dernière est définie simplement ici comme un discours qui met en scène une situation de communication dans laquelle un émetteur (locuteur, scripteur) exprime une opinion et sollicite de diverses manières le destinataire pour le persuader de la justesse de celle-ci.

L'argumentation sera étudiée en 2ème et 3ème AS pour une analyse plus approfondie (types d'arguments, progression du raisonnement, l'implicite du raisonnement etc.) qui permettra aux apprenants de ne pas être les destinataires « passifs » de ce type de discours.

L'ambition est ici modeste, s'agira avant tout de distinguer le discours argumentatif du discours d'exposition communs aux deux discours). Il s'agira ensuite de découvrir les principaux plans (par accumulation, ou par opposition), de distinguer une prise de position d'un argument ou d'un exemple, d'estimer le degré d'implication de l'énonciateur dans son discours, d'inférer la fonction (persuasive ou polémique) de ce dernier. La compétence visée est plus une compétence de lecture qu'une compétence de production (peu de sujets d'expression écrite). L'objectif du chapitre est de consolider ce qui aura été acquis dans le cycle précédent.

Le chapitre est divisé en deux séquences. Objectifs de la première séquence :

- définir l'argumentation
- déterminer l'objectif d'une argumentation
- planifier une argumentation
- planifier une argumentation

Objectifs de la seconde séquence :

- s'impliquer nettement dans son discours
- identifier la fonction « polémique » de l'argumentation.

- **Chapitre 4 du manuel scolaire**

Le chapitre est divisé en deux séquences. Objectifs de la première séquence :

-Retrouver la chronologie des actions.

-Retrouver les moyens mis en œuvre pour attester la réalité des faits (ou pour prendre de la distance par rapport à cette réalité).

-Résumer un fait divers (sous forme de chapeau ou de texte court se limitant au noyau informatif).

-Relater de manière objective un événement.

Objectifs de la seconde séquence :

-Expliquer la fonction des « dire » insérés dans la relation d'événement.

-Retrouver la « voix » du journaliste (marques de l'énonciation, « morale » du fait divers).

-Relater un événement en relation avec son vécu à des destinataires identifiés et en s'impliquant dans la relation.

Ce chapitre a pour objectif de doter l'apprenant de la compétence à relater un événement en relation avec son vécu. Le choix de l'objet d'étude qui n'est qu'un moyen pour installer les savoir-faire et non une fin en soi, se justifie par le fait que ce type de discours renferme un certain nombre de faits de langue qui répondent bien à nos préoccupations didactiques : de quoi les apprenants doivent-ils être dotés pour raconter à partir d'un présent ? Il ne s'agit donc pas de produire de véritables faits divers (les apprenant ne sont pas journalistes) mais d'initier les apprenants à la lecture d'articles de presse afin de dégager de ces derniers des outils leur permettant de comprendre le fonctionnement et l'organisation de textes à mettre au service de leur propre visée communicative. Pour raconter, il faut nécessairement avoir « quelque chose à raconter », un événement que l'on pense intéressant pour les autres c'est à dire un événement qui présente une rupture avec la quotidienneté et qui, en même temps, fait partie de l'univers des représentations partagé par les lecteurs éventuels.

- **Chapitre 5 du manuel scolaire**

Le chapitre comprend quatre séquences.

Objectifs de la première séquence :

- Repérer l'organisation du récit (structure élémentaire).
- Repérer les endroits où un récit peut bifurquer (possible narratifs)
- Résumer un récit en s'appuyant sur son schéma narratif.

Objectifs de la deuxième séquence :

-Etablir des relations entre le portrait physique, le portrait moral, les paroles et les actions du personnage principal.

- Attribuer la fonction de « force agissante » à des personnages, lieux ou objets.
- Inférer la fonction d'une description.
- Enrichir par un passage descriptif une séquence narrative.

Objectifs de la troisième séquence :

- Retrouver le schéma actantiel qui « porte » un récit.
- Expliquer l'apport des parties discursives dans un récit.
- Rédiger un récit à partir d'un schéma actantiel en y intégrant des paroles.

Objectifs de la quatrième séquence (synthèse) :

- Retrouver le schéma actantiel d'une nouvelle (structure complexe)
- Retrouver le schéma actantiel d'une nouvelle
- Inférer la portée « morale » (ou symbolique) d'un récit.
- Elaborer une fiche de lecture.

- **La nouvelle dans le manuel scolaire**

Ce chapitre est consacré à l'étude de la nouvelle, genre qui concentre toutes les particularités du récit. Le but de ce chapitre est d'amener les apprenants à la lecture de textes longs, de les initier au « fait littéraire ». Les apprenants seront guidés vers des productions orales et écrites dans lesquelles ils relateront des faits fictifs, les romanceront en adoptant un point de vue externe. On définit généralement la nouvelle comme étant un genre littéraire narratif fictionnel caractérisé par sa brièveté, et sa conclusion généralement ouverte. La brièveté de certaines nouvelles (parfois une seule page) ne diminue en rien la richesse de ce genre. La nouvelle peut aborder une multitude de thèmes et elle peut recouvrir plusieurs registres : réaliste, fantastique, policier, humoristique, etc. Pour la 1ère AS nous avons choisi une nouvelle à caractère réaliste. Toutefois, la trame des nouvelles se trouve souvent traversée par un « effet de fantastique » qui situe souvent ce genre à la frontière du conte. Parmi les spécificités de la nouvelle citons : les procédés d'inscription dans le réel, la construction de l'intrigue, le nœud, la chute, les procédés de dissimulation qui sont autant d'éléments dont l'auteur use pour structurer sa nouvelle et pour ménager le suspense final. On note aussi la présence de nombreux indices que seule une seconde lecture permet de mettre en évidence et qui contribuent eux aussi au suspense.

*La nouvelle* a été partagée en quatre séquences narratives, (une séquence narrative représentant une étape dans l'évolution de l'action) qui déterminent les quatre séquences d'apprentissage prévues. La nouvelle doit être étudiée de façon spiralaire c'est-à-dire qu'il faudra revenir à chaque fois sur la (ou les) séquences vues antérieurement pour apprécier sa progression. Chaque extrait de la nouvelle sera séparé du suivant par une série d'activités diversifiées visant à installer et à approfondir les notions qui y auront été abordées.

Cette analyse nous a permis de voir que même si souvent les manuels ont été critiqués, ils ont toutefois évolué au fil des ans. Désormais plus attrayants et plus diversifiés, ils renferment en outre moins de stéréotypes. De plus, les guides pédagogiques qui les accompagnent tiennent davantage compte des développements de la recherche en lecture et proposent des activités plus significatives.

Certes, les manuels de lecture présentent des avantages et des désavantages. Parmi les aspects positifs, mentionnons d'abord le fait qu'ils contiennent des textes de différents

types. Ajoutons qu'il en existe pour tous les niveaux scolaires et qu'ils sont accompagnés de guides pédagogiques généralement fidèles au programme de lecture en vigueur.

Enfin, leur principal avantage est probablement de donner aux jeunes enseignants une plus grande assurance face à l'enseignement de la lecture.

Du côté des désavantages, nous pouvons reprocher aux manuels de lecture de ne présenter que des textes courts ou des extraits de textes qui ne sont pas représentatifs des textes véritables. Les manuels scolaires des classes de 1<sup>ère</sup> A.S. montrent que l'articulation entre la valeur temporelle des temps verbaux et celle des indicateurs chronologiques explicites reste souvent implicite. Ceci provoque une confusion chez les élèves quant à l'emploi de certains indicateurs. C'est là une des causes principales d'erreurs d'emploi des temps du passé.

Bien plus, le rôle et le sémantisme des indicateurs temporels qui jouent un rôle important dans le choix des temps ne sont pas pris en compte ; ce qui explique la confusion dans le choix des temps par les élèves.

L'opposition imparfait/passé composé ne fait pas l'objet d'une explication satisfaisante ; ce qui provoque aussi des malentendus pour ces apprenants. La fréquence et le nombre d'erreurs que notre analyse a révélé pourraient nous servir de repère dans l'élaboration du programme d'enseignement et des manuels.

## **2. 2.2 Le texte littéraire dans les manuels de français du secondaire algérien**

*«Le texte littéraire est un document authentique qui ne devrait pas être conçu comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou de théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les apprenants peuvent explorer tous les possibles de langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle »<sup>98</sup>.*

---

<sup>98</sup> S. Doubrovsky, « le livre brisé », éd.Grasset, 1989.



Cette citation nous montre l'importance du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école, du primaire au secondaire d'où la nécessité pour tout enseignant de s'interroger sur les difficultés que peuvent éprouver les élèves en s'affrontant à l'étude d'un texte. En effet, ce n'est qu'en analysant ces difficultés que les enseignants peuvent réguler leurs activités afin de s'adapter aux différentes lacunes des élèves. Nous estimons que l'exploitation d'un support de compréhension de l'écrit dans telle optique tenant compte des données réelles de la classe et des besoins d'apprenants, permet de développer des compétences langagières, discursives, communicatives, et surtout rédactionnelles .

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la lecture d'un texte littéraire désigne une certaine liberté interprétative basée sur les mots présents dans le texte, il faut dire aussi que le texte littéraire est une véritable charge langagière ; son identité linguistique est indiscutable. Pour chaque mot, pour chaque construction phrastique, il existe une infinité de lectures et d'interprétations. Le langage littéraire diffère de celui du texte scientifique et le langage du dictionnaire par le bon et le bel usage.

Le texte littéraire, admet plusieurs lectures et interprétations. L'effet du sens produit par les mouvements mots est en renouvellement perpétuel. Selon B. Fradin (1984 :169) « Tout texte littéraire est à priori susceptible contribuer à l'émergence d'une multiplicité de valeurs sémantiques qui ne s'engendrent que par interaction avec l'environnement contextuel. »

#### *a- Le style littéraire et le style scientifique*

Afin d'appuyer ces aspects, il convient de proposer un tableau comparatif entre le style littéraire et le style scientifique. Vu que les deux discours sont programmés dans le niveau de 1AS, nous estimons utile de proposer aux apprenants un tel tableau ainsi qu'un tableau récapitulatif des typologies textuelles.

<b>Eléments de comparaison</b>	<b>Style scientifique</b>	<b>Style littéraire</b>
<b>But</b>	Il a pour but principal de communiquer une information.	Susciter l'émotion. L'intérêt et la réflexion du lecteur
<b>Moyen</b>	Décrire et expliquer un phénomène, un fait, une notion.	Décrire la réalité à travers les impressions et les états d'âme d'un personnage, selon une époque et une culture données.
<b>Support</b>	Livres didactiques, encyclopédies, articles de magazines...	Roman, nouvelle, poésie, pièce de théâtre, cinéma.
<b>Types de textes convenables</b>	Explicatif, expositif, prescriptif, descriptif	Notamment narratif dominant, descriptif non dominant, argumentatif mêlé au narratif .
<b>Statut du scripteur</b>	Scientifiques, professeurs d'université, chercheurs...	Ecrivain, romancier, poète, cinéaste...
<b>Syntaxe</b>	Obéit aux règles grammaticales, mais se veut simple et directs ; privilégiez la précision	Obéit aux règles grammaticales, mais elle se veut créative et dense ; privilégiez les tours de phrase audacieux.

<b>Temps des verbes</b>	Utiliser le présent /la forme active	les temps du récit
7 Figure de style	8 Emploi de la comparaison et la métaphore	9 Emploi abondant de la rhétorique souvent pour enjoliver el texte, le rendre plus agréable à lire, plus original.
10 Vocabul aire	Usage fréquent de termes techniques et théoriques	Vocabulaire riche, création de nouveaux mots, de nouvelles expressions métaphorique
Principale caractéristique de ce style	II Précision et cohérence du propos	Créativité et singularité du propos.

Nous pourrions récapituler le tableau comme suit :

<b>Aspect générique du texte scientifique</b>	<b>Aspects générique du texte littéraire</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est plus dénotatif que connotatif</li> <li>• Il renvoie à une réalité scientifique, historique, économique...</li> <li>• Il a pou but</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est plus connotatif que dénotatif.</li> <li>• Il renvoie à un imaginaire vraisemblable, merveilleux, fantastique.</li> <li>• Il a pour but</li> </ul>

<p>principal de communiquer une information,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il donne lieu généralement à une seule interprétation,</li> <li>• Il se formule parfois dans un langage technique codifié ;</li> <li>• Son scripteur tend vers l'objectivité.</li> </ul>	<p>principal de communiquer une vision du monde, des mœurs, des émotions, des qualités morales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il donne lieu généralement à de multiples interprétations.</li> <li>• Il se formule dans un langage esthétique, figuré.</li> <li>• Son scripteur tend vers la subjectivité et l'émotionnel.</li> </ul>
--	---

### 3. 2.3- L'évaluation de l'activité de compréhension de l'écrit dans les manuels au cours d'utilisation

La compréhension de l'écrit est l'une des activités qu'on propose généralement dans les épreuves écrites des examens et concours institutionnels, d'où son importance.

Les activités de compréhension de l'écrit sont proposées pour développer les capacités de lecture et faire réfléchir les apprenants sur leur signification liée à différentes situations de la vie courante.

Selon les auteurs du manuel de la première année secondaire, le choix des textes est fait de façon à revaloriser l'activité de lecture. Ils affirment que ces textes « ont été choisis en fonction de critères tels que la lisibilité, la longueur, leur opportunité par rapport aux objectifs visés, leur thème. L'ensemble de ces critères étant difficile à obtenir, les auteurs ont eu parfois à «retoucher» certains d'entre eux pour les rendre plus accessibles ou à produire certains textes par souci didactique (reconnaisables à l'absence de références).

Les mots «difficiles» ne sont volontairement pas expliqués pour que les apprenants s'habituent à consulter les dictionnaires et à faire des hypothèses sur le sens des mots d'après le contexte dans lequel ils apparaissent. Cependant, certains critères dont parlent les auteurs tels la « longueur et l'opportunité des textes par rapport aux objectifs visés» ne s'appliquent pas à certains textes voire à des séquences entières de ce même manuel ; à titre d'exemple, l'objet d'étude de projet 2 s'articulant autour du discours argumentatif est «lettre ouverte» alors qu'aucune lettre ouverte ne figure dans le manuel scolaire tout au long du projet ce qui oblige l'enseignant à faire recours à d'autres supports de son choix pour ne pas détourner les objectifs d'apprentissage.

#### **4. 2.3- Les séances rédactionnelles dans le manuel scolaire de 1èreA.S**

L'apprenant est invité à chaque fin de séquence à rédiger une production selon le thème traité dans chaque projet.

Dans le premier projet intitulé: **«Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée»**, les objets d'études sont: la vulgarisation scientifique et l'interview et à partir de là, l'apprenant est confronté à des situations rédactionnelle comme la prise de notes, le plan, le résumé, le questionnaire, l'exposé oral et la lettre personnelle.

Le deuxième projet **«Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions»**.Les objets d'études ici dans ce projet sont purement rédactionnels et c'est le discours argumentatif qui mis en avant à partir de cela l'élève doit connaitre les plans du discours argumentatif, afin de convaincre son destinataire et l'impliquer dans sa situation pour une éventuelle solution, résumé en suite une situation communicative et rédiger par la suite une lettre administrative.

Le troisième projet **«Ecrire une petite biographie romancée»**, les objets d'étude sont les faits divers et la nouvelle, il s'agit donc du récit par sa chronologie, ses forces agissantes, les énoncés descriptifs et des dire. Là l'apprenant doit proposer une fiche de lecture et faire un essai.

Nous remarquons que les intitulés des projets didactiques renvoient directement à des situations de rédaction (réaliser, rédiger, écrire) trois verbes à l'infinitif qui invite de près l'apprenant à la production d'un texte (expression écrite).

Après avoir analysé le manuel scolaire de l'élève, et donner un aperçu sur le document ou le programme d'accompagnement, nous passons à présent à la présentation de l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants et des apprenants dans les établissements scolaires à Oran (ville en Algérie).

## Chapitre II

### Enquêtes et perspectives méthodologiques

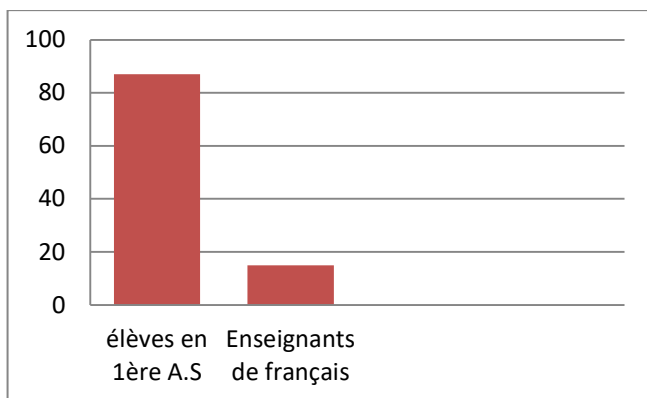
Enseignante, chercheuse, nous avons inscrit cette problématique dans un cadre qui nous est familier puisqu'il s'agit de notre ville natale (Oran, Algérie) où nous avons mené une enquête en milieu scolaire et universitaire qui a débuté en Janvier 2014. Il s'agit de la deuxième ville d'Algérie et une des plus importantes villes du Maghreb. Après l'indépendance, elle demeure la capitale économique de l'Ouest du pays et le principal centre financier, commercial et industriel. C'est une ville qui abrite plusieurs établissements.

Nous nous sommes rapproché dans un premier temps de la Direction de l'éducation d'Oran, où le responsable nous a demandé une autorisation de la part de notre institution afin d'obtenir l'accès aux établissements. Nous avons donc, sollicité l'accord du laboratoire LAFRAMA (Langue Française Au Maghreb), présidé par Mme SARI F., afin d'obtenir une Attestation d'accueil permettant l'accès aux établissements en milieu scolaire. Après maintes requêtes et beaucoup d'argumentation, nous avons finalement obtenu l'autorisation d'accès aux lycées d'Oran valable du 10/04/2014 au 05/05/2014, une période assez restreinte et tardive par rapport au programme scolaire. Or, cela ne nous a pas empêché de collecter le maximum d'informations dans plusieurs lycées.

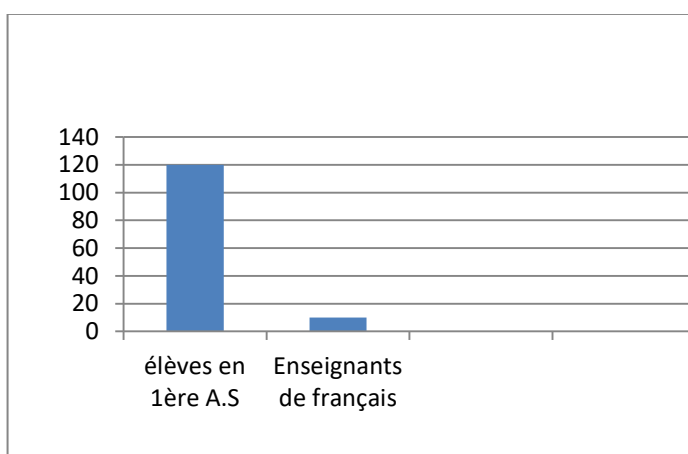
Notre étude sur le terrain comprend cinq lycées :

#### 1- Description d'établissements scolaires

- **Abou bakrBelkaid** : ce lycée compte 815 élèves, 54 enseignants, 1 surveillant général et 6 adjoints d'éducation. Cet établissement comprend deux étages et un rez-de-chaussée, chaque étage comprend 9 classes (23 salles). Les classes de 1ère année sont surchargées, une moyenne de 43 élèves.

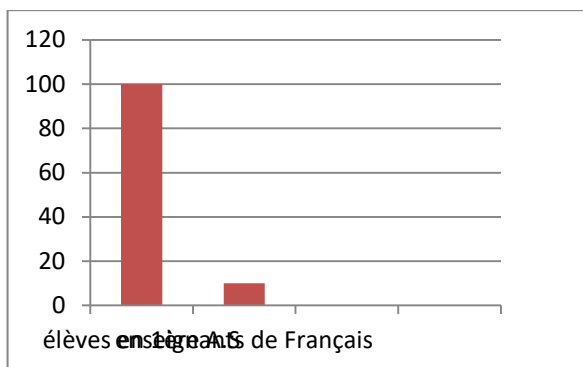


a. **Lycée Pasteur** : situé au centre de la ville, ancien établissement prestigieux qui a connu la période de la colonisation et qui comporte 1200 élèves, 96 enseignants, 2 surveillants généraux et 9 adjoints d'éducation. Cet établissement comprend trois étages et un rez-de-chaussée, chaque étage comprend 13 classes (53 salles).

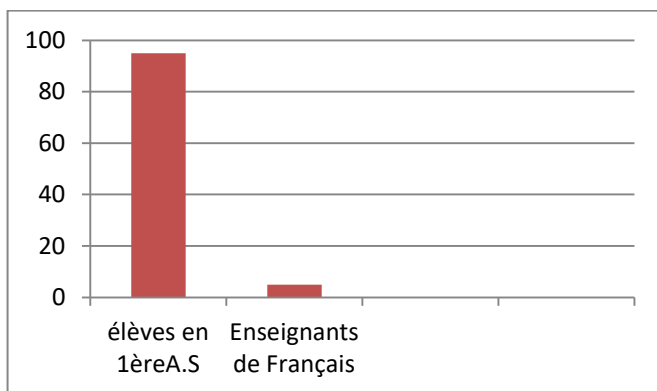


b. **HammouBoutlelis** : le lycée compte 900 élèves, 63 enseignants, 2 surveillants généraux et 7 adjoints d'éducation. Cet établissement comprend deux étages et un rez-de-chaussée, chaque étage comprend 11 classes (27 salles)

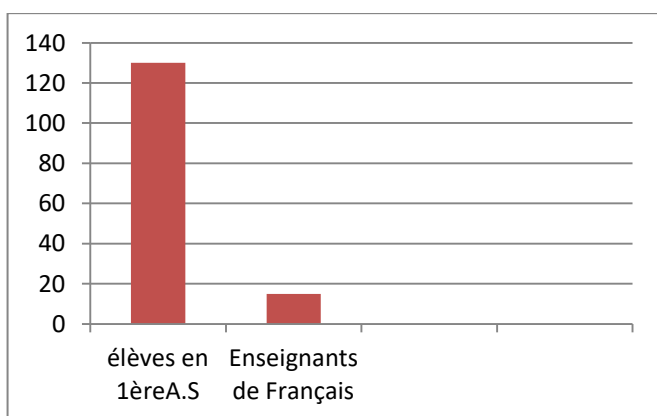




**c. Mustapha Heddam** : le lycée compte 1020 élèves, 71 enseignants, 2 surveillants généraux et 9 adjoints d'éducation. Cet établissement comprend trois étages et un rez-de-chaussée, chaque étage comprend 11 classes (38 salles).



**d. Lycée Lotfi** : ce lycée compte 940 élèves, 68 enseignants, 2 surveillants généraux et 10 adjoints d'éducation. Cet établissement comprend trois étages et un rez-de-chaussée, chaque étage comprend 17 classes (68 salles).



## **1.1. L'échantillonnage**

L'échantillon choisi est représentatif. Il englobe :

- Les enseignants de français en milieu scolaire.
- Les élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire.

- ***L'échantillon en milieu scolaire***

Nous nous sommes rapprochées de la plupart des enseignants de Français en sein des établissements scolaires étant donné leur nombre assez restreint, il s'agit des personnes les plus habilitées à nous révéler les problèmes auxquels nous tentons de remédier. Notre enquête a rencontré beaucoup de contraintes. on nous a souvent demandé de justifier notre présence sur les lieux, ainsi que nos objectifs. La sélection des élèves s'est basée sur l'observation participante.

Nous les avons sélectionnés en fonction de leur niveau en langue française (nous avons choisi un groupe hétérogène) et en fonction des difficultés qu'ils rencontrent en cours de français.

- ***Collecte des données et établissement du corpus***

Nous avons, donc, passé beaucoup de temps aux lycées, parfois en dehors de notre enquête pour mettre les enseignants plus à l'aise et retrouver un contexte pédagogique parfaitement authentique. Une fois les données recueillies, nous avons œuvré pour constituer un corpus sur mesure en réponse à nos questions de recherche (confirmation/infirmation des hypothèses). Nous avons en d'autres termes pris soin de constituer un corpus pertinent, cohérent et le plus exhaustif possible formé de documents oraux et écrits correspondant aux objectifs qui ont déclenché l'analyse.

## 2- Enquête

L'enquête au sein des établissements cités ci-dessus nous a favorisé la description du déroulement des cours de français tout en respectant les protocoles en vigueur dans la recherche en éducation.

La partie d'observation a été primordiale dans l'avancement de notre travail notamment sur nos hypothèses et questions de recherche que nous avons définies préalablement. Il est connu que c'est entre les murs d'une salle de classe que se réalisent les stratégies pédagogiques et didactiques que nous visons. De plus, et cela colle étroitement à l'objet de notre recherche, c'est dans cet espace clos où tout se joue par et dans la relation enseignant/apprenant, qu'il est loisible d'observer la mise en œuvre d'une méthode dans la présentation de notre corpus « Perspectives méthodologique » toutes ses dimensions à la fois explicites et implicites.

Nous abordons ci-dessous les entretiens semi-directifs et les questionnaires proposés aux enseignants/apprenants car ils contiennent des questions, contrairement à l'analyse du manuel scolaire et l'observation de classe et nous nous devons de justifier le choix de ces questions. Avant d'élaborer la grille des entretiens et des deux questionnaires, nous avons repris l'ensemble de nos questions de recherche ainsi que nos hypothèses de départ. Pour une collecte de données sur mesure, efficace et adaptée à nos besoins dans cette étude.

### a. Entretiens semi-directifs

Durée des entretiens \_\_\_\_\_ Moyenne de 10 minutes (min : 4 minutes /max : 25 minutes)

Nombre d'entretiens \_\_\_\_\_ 19 entretiens individuels (12 étudiants et 7 professeurs)

Lieu des entretiens \_\_\_\_\_ Etablissements scolaires.

Pour le bon déroulement de nos entretiens et pour plus d'efficacité, nous nous sommes basée sur le référentiel suivant (Laforest, 2015) :

Déroulement de l'entretien :

1. Démarrer l'entrevue à l'aide d'une question générale et ouverte.
2. Poser le moins de questions possible, la personne qui doit parler le plus est le répondant.
3. La référence, anonyme bien sûr, aux propos des autres entretiens ou aux constats tirés des autres sources de données peut être une bonne manière d'amener le répondant à s'exprimer sur certains thèmes. De même, c'est une façon de valider l'information déjà recueillie.
4. Respecter le rythme du répondant et ne pas être effrayé par les pauses et les silences.
5. L'interviewer ne doit pas porter de jugement sur les propos émis par la personne interviewée.
6. Il doit « diriger » ou orienter l'entretien vers les thèmes définis préalablement (voir la section Grille d'entretien – Instructions d'utilisation), ne pas suggérer les réponses et faire attention aux questions tendancieuses.
7. Attention aux questions fermées qui ne laissent pas de place à l'élaboration et qui risquent de freiner le rythme de l'entretien.
8. Veiller à ce que l'ensemble des thèmes pertinents prévus dans la grille d'entretien soient couverts.
9. Poser des questions claires et directes, par exemple comment ?, où ?, quand ?, qui ?, quoi ?, pourquoi ?, combien ?
10. Formuler les questions de manière à ce que l'informateur réponde au nom de ceux qu'il représente, le cas échéant.
11. Écouter avec attention toutes les réponses et poser des questions complémentaires pour obtenir plus de précisions.
12. S'assurer que chaque question est bien comprise par l'informateur clé.

Notre objectif étant, d'une part d'avoir des informations supplémentaires, souvent décisives, difficile à repérer lors d'une simple observation en classe, et d'autre part de nous rapprocher du point de vue réel des enseignants/apprenants. Nous avons clôturé notre enquête par deux questionnaires destinés aux enseignants/apprenants afin de confirmer des hypothèses correspondants aux objectifs que nous nous sommes fixés.

### **b. Questionnaire destiné aux apprenants**

Voici le questionnaire que nous avons élaboré en fonction de nos hypothèses et questions de recherche :

- ***Questionnaire destiné aux apprenants***  
*Présentation du questionnaire :*

Dans le cadre d'une recherche de doctorat, nous avons élaboré ce questionnaire afin d'avoir votre avis sur l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie, et plus précisément sur la place qu'occupe le lecture dans le programme scolaire et son impact sur l'écriture. Nous vous saurions gré de bien vouloir répondre à ces questions. Merci pour votre contribution.

Remarque : Si répondre en langue française vous paraît difficile, vous pouvez le faire en arabe.

#### **Questions**

1. Quel est le niveau scolaire de vos parents ? (cochez la bonne réponse)

- Analphabète

- Primaire

- Secondaire

- Universitaire

2. Parlez-vous le français à la maison ?

- Oui

- Non

Si oui, Avec qui ?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Que pensez-vous de la langue française ? Est-il important d'apprendre cette langue en Algérie ?

- Oui

- Non

- Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

4. Lisez-vous des livres en langue française ?

- Oui

- Non

- Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

5. Quel genre de roman lisez-vous ?

-Policier

-Fiction

-Littéraire

-Autres

6. Que pensez-vous de votre manuel de français ?

.....  
.....  
.....  
.....

- Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

7. Trouvez-vous des difficultés de compréhension en lecture ? Si oui pourquoi ?

.....  
.....  
.....

8- Réussissez-vous votre production écrite ?

Oui

Non

Si non pourquoi ?.....

.....  
.....

9. aimeriez-vous consacrer plus de temps à cette activité ? Pourquoi ?

Oui

Non

.....

10. comment trouvez-vous les sujets de production proposés en classe ?

Intéressant

Quelconque

### **c. Questionnaire destiné aux enseignants**

*Présentation du questionnaire :*

Nous avons établi ce questionnaire pour répondre à nos interrogations quant à la question de lecture et sa compréhension :

Dans le cadre d'une recherche de doctorat, nous avons élaboré ce questionnaire afin d'avoir votre avis sur l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie, et plus précisément sur la lecture et son impact sur l'écriture. Nous vous saurions gré de bien vouloir répondre à ces questions.

Merci pour votre contribution.

---

Statut

- Age :.....

- Sexe :

.....

- Années d'exercice :.....

Questions :

Q1. Selon vous, quel est le statut de la langue française en Algérie ?



- Langue seconde

- Langue étrangère

Q2. Quelle est votre méthode d'enseignement en classe et pourquoi ?

.....  
.....  
.....

Q3. Quels sont vos outils de travail ?

.....  
.....  
.....

Q4. A quelle fréquence utilisez-vous le manuel scolaire en classe et pourquoi ?

.....  
.....  
.....

Q5. Pensez-vous que le manuel scolaire est en rapport avec les objectifs visés par le programme de votre classe ?

.....  
.....  
.....

Q6. Faites-vous lire les apprenants fréquemment en classe ? Si non pourquoi ?

.....  
.....  
.....

Q7. Pensez-vous que la lecture pourrait être un outil indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage ?

Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

Q8. D'après vous, pourquoi les apprenants ont-ils de grandes difficultés à l'écrit ?

- Absence de la lecture
- Faible notions de base
- Faible degré d'imagination
- Autres

.....  
.....  
.....

Q9. Que faites-vous généralement pour remédier aux carences de vos apprenants ?

- Renforcement par la lecture
- Utilisation des TICE
- Cours de rattrapage
- Autres

Q10. Que suggérez-vous pour améliorer le niveau de vos élèves en production écrite ?

.....  
.....  
.....

Q11. Vos élèves communiquent-ils en français en classe ?

Oui

Non

Q12. Comment évaluez-vous la progression de l'apprentissage chez les élèves ?

.....  
.....  
.....

Q13- Quelles compétences sont visées par cette évaluation ?

.....  
.....

Q14-A quel moment est l'évaluation ?

1. A la fin de la séance

2. A la fin de chaque trimestre Pourquoi ?

.....  
.....

### 3- Méthodologies d'analyse de corpus

Etant donné notre corpus varié, nous l'avons partagé en deux parties pour lesquelles nous avons opté pour deux types de méthodologies :

*a. Analyse de contenu:* pour les documents sonores, audio (entretiens semi-directifs, témoignages des enseignants/apprenants et observation de classes).

*b. Analyse de discours :* pour les documents écrits tels que, les questionnaires destinés aux enseignants/apprenants.

Voici donc, un schéma descriptif de notre procédure d'analyse de Corpus

**1. Première partie du corpus :** Méthodologie d'analyse adoptée pour la 1ère partie de notre Corpus : Dans cette première partie de corpus, nous visons la motivation des apprenants, leur attitude à l'égard de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue française ainsi que les objectifs du système éducatif. Philippe Perrenoud<sup>99</sup> nous le dit : « ... en analysant le métier auquel on prétend préparer et en identifiant, à partir des pratiques, les compétences, les capacités, les savoirs, les postures, les attitudes nécessaires. » (Philippe Perrenoud, 2014)

Afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ et atteindre nos objectifs finaux, nous avons choisi de réaliser une étude de cas, car cette dernière permet : « à partir d'une ou de quelques situations étudiées de dégager des processus récurrents pour graduellement recouper les données obtenues et évoluer vers la formulation d'une théorie »<sup>100</sup> (BLANCHET, 2000). Avec la méthode qualitative, le but n'est pas de mesurer les phénomènes (ce qui ressemble à la méthode quantitative) mais de saisir leur nature et leur « qualité » profonde. C'est pourquoi nous l'avons choisie pour le traitement de nos données collectées. Nous avons négligé consciemment l'aspect quantitatif afin de gagner en profondeur dans l'analyse de notre corpus.

Néanmoins, opter pour une approche qualitative n'exclut pas de devoir se doter d'un certain nombre d'informations sur les critères d'analyse. Nos hypothèses se distinguent dès que nous déterminons ce que concrètement nous allons étudier.

---

<sup>99</sup> « Perspectives en éducation et formation », 2014

<sup>100</sup> « La linguistique de terrain », 2000, Rennes, Presses universitaires (PP. 28)

Notre travail consiste, d'une part, à étudier la méthodologie d'enseignement de la lecture telle qu'elle est prise en compte en classe et, d'autre part, à relever l'ensemble des contraintes empêchant la mise en pratique de la démarche d'apprentissage sous ses différents aspects. Le modèle qui nous a particulièrement interpellés pour son adéquation avec notre problématique est celui que propose Huberman A.M. (Huberman A.M., 1991) repris par Christian PUREN<sup>101</sup> dans son cours intitulé :

« Mettre en œuvre ses méthodes de recherche ».

Cela veut dire concrètement qu'à partir des hypothèses et questions de recherche que l'on a préalablement élaborées dans sa "problématique de recherche", on lit et relit les documents (articles de chercheurs, manuels, textes officiels, etc.) le crayon à la main pour repérer et noter tous les passages qui nous semble avoir un rapport avec ces hypothèses et questions de recherche. On lit et on relit ensuite ces notes pour voir ce qui en « ressort », de manière à effectuer les opérations signalées par Huberman et Miles.

Au bout d'un certain moment de va et-vient entre lectures, notes et relectures des notes (en ayant constamment ses hypothèses et questions de recherche sous les yeux, parce qu'on a tendance à les oublier rapidement, avec toutes ces lectures-relectures...), on se rend compte que plusieurs idées nouvelles nous apparaissent dans les documents, et que beaucoup d'entre elles nous viennent par rapport à notre problématique.

Nous répétons cette étape de lecture et relecture en essayant de dégager le maximum d'idées possibles, tout en restant dans notre objectif de recherche, et ce jusqu'à ce que la recherche soit « saturée » c'est-à-dire qu'il n'y a plus d'espoir de trouver autre chose (en tout cas à partir de la problématique telle qu'elle a été élaborée précédemment). Après la constitution du corpus, nous avons repris les données collectées pour une lecture générale (travailler la forme des documents). C'est-à-dire rassembler les images, procéder à la transcription des documents sonores et audio-visuels (entretiens semi-directifs, témoignages et observations de classes).

Il s'agit d'une étape première qui facilitera non seulement le traitement des informations recueillies, mais surtout, l'élimination de certaines d'entre elles. Cette étape

---

<sup>101</sup>C. Puren Chapitre 5

nous a permis d'écarter plusieurs documents que nous avons jugés inutiles ou plutôt illisibles (fichiers endommagé, réponses non abouties ...)

Ensuite, nous avons appliqué l'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative en fonction de la nature de nos données collectées. C'est pourquoi dans un premier temps, nous commençons par affiner notre « corpus large » en un « corpus restreint » (Muchielli A., 2003).

Ce dernier représente les données sélectionnées pour leurs caractéristiques significatives dans le corpus large et sur lesquelles nous mènerons une analyse approfondie. Cette sélection nous a été indispensable étant donné la quantité assez importante des informations recueillies dans l'ensemble des classes de 1ère AS. Toujours en ayant l'œil sur nos hypothèses et questions de recherche pour une sélection encore plus pertinente et précise.

Après avoir conçu notre « corpus restreint », nous passons à l'élaboration des critères d'analyse présentés dans un tableau pour l'étape de la classification des données. Nous avons créé plusieurs catégories dans lesquelles, les documents sont classés afin de les différencier par rapport à leur accord avec nos questions et hypothèses.

Nous terminons notre analyse de contenu par l'étape de l'interprétation dont une partie se fait en parallèle avec la classification. Nous interprétons les déclarations des enseignants/apprenants pour répondre à nos questions de recherche ou encore pour affirmer ou pas une partie de nos hypothèses. Il s'agit d'approche inductive. C'est-à-dire qu'on cherche le cas existant pour arriver à l'hypothèse de départ. Mais pas seulement, car l'étude de cas nous a révélé d'autres points pertinents que nous avons rajoutés dans la partie des constats. Nous sommes conscients qu'une bonne étude de cas nécessite forcément une objectivité quant aux résultats obtenus lors de la recherche sur le terrain. Pour cela il fallait éliminer tout biais cognitif ou préjugés afin de rester dans l'objectivité.

Néanmoins, il nous semble qu'en parlant d'une interprétation des discours (dans la méthode qualitative) par le chercheur conduit inévitablement à une subjectivité mais d'une autre façon. C'est-à-dire que nous allons interpréter les résultats selon nos compétences et notre savoir-faire (subjectivité) tout en gardant une objectivité quant à la réalité du contexte dans lequel nous avons mené notre enquête, grâce à l'observation participante

(Coenen-Huther, 1995) qui est une technique favorisant le relativisme entre la lecture et l'écriture. A l'aide du raisonnement inductif dans l'interprétation des données collectées, nous avons réussi à relever beaucoup de points pertinents quant à nos questions de recherche dans cette première partie de notre corpus.

## **2. Deuxième partie du corpus**

Nous avons opté pour une telle approche méthodologique car nous visons à la fois le côté qualitatif et quantitatif. Ce que nous proposons dans la présente partie, c'est une étude des ressources ou supports de cours qui sont à la portée des apprenants et enseignants. Dans le but de mieux connaître le contenu des textes enseignés et leur relation avec les productions écrites.

Les résultats permettront d'avoir une idée claire des genres de discours auxquels l'apprenant est confronté (convenance et difficultés). L'objet d'étude ne sera donc pas l'analyse du discours produit par les étudiants mais de celui qu'ils reçoivent et plus précisément la compréhension des textes proposés. Nous chercherons en premier lieu à cerner les objectifs de chaque document, tout en se focalisant sur l'aspect de compréhension / production, car c'est ce qui nous intéresse le plus dans cette étude.

Cependant, dans notre travail, nous cherchons à didactiser la lecture et l'écriture, c'est-à-dire les rendre facile ceci dit que cette tâche rend l'enseignement/ l'apprentissage de ces derniers plus souple à l'assimilation tout en faisant apparaître des éléments qui permettent aux apprenants de savoir ce qu'ils font et de comprendre vite le lien existant entre ces deux pratiques (lecture/écriture).

## **4- Entretien auprès d'un enseignant/formateur**

Nous avons jugé utile de procéder à un entretien auprès d'un enseignant/formateur universitaire de l'université des langues étrangères du département de français afin que nous puissions unir nos données collectées et les comparer avec les déclarations du formateur en Master «Formation du formateur», pour se faire nous avons entrepris un entretien de 15mn environ avec un seul enseignant pour nous donner l'état des lieux et de nous confirmer de près la réalité du niveau des futurs enseignants de français.

## Chapitre III

### Analyse des questionnaires suite aux observations de classes.

Dans ce chapitre, nous présenterons notre analyse des données recueillies à travers les questionnaires qui ont été destinés aux enseignants et aux apprenants en milieu scolaire.

Les résultats présentés seront appuyés par quelques constats issus des observations de classes.

Nous nous sommes intéressées au discours pédagogique car il a cette particularité de parler de l'éducation pour légitimer certaines pratiques ou pour en condamner d'autres. Philippe Meirieu affirme pour sa part que :

*«L'ensemble des discours pédagogiques est à comprendre comme un genre littéraire particulier qui débusque, le plus souvent à son insu, les contradictions fondatrices auxquelles se trouvent affronté l'homme dès lors qu'il cherche à éduquer ceux et celles qui viennent au monde. »<sup>102</sup>*

Le but du discours pédagogique est d'élaborer des problématiques propres au domaine de l'éducation. Ce discours doit s'intéresser particulièrement à la relation qui s'installe en classe entre l'apprenant et l'enseignant. Sa préoccupation permanente est de voir comment concilier théorie et pratique. C'est pourquoi, nous avons opté pour ces deux techniques de recueil des données. En prenant en considération qu'un discours pédagogique n'est jamais objectif à 100%, puisqu'il répond à des convictions, et des croyances personnelles.

Notre corpus d'analyse est constitué ici des réponses données par deux publics différents. Un public enseignant et un public apprenant, et ce par le biais d'un questionnaire ainsi que les différents constats réalisés suite à notre observation participante.

---

<sup>102</sup> Philippe Meirieu, Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie, 1991



Après l'étape de la sélection des données requises, nous disposons de 393 réponses prises en compte. Ces données ont été analysées et seront présentés ci-dessous. Notre analyse comprendra non seulement les difficultés observables, mais surtout les non-dits de la part des deux publics ainsi que tout ce qui est pratiqué en classe. Il s'agit donc d'une analyse objective suivie d'une interprétation personnelle (subjectivité).

## **1- Enquête et analyse auprès des enseignants en milieu scolaire**

Les réponses données par les enseignants révèlent des visions parfois différentes, parfois complémentaires, mais rarement en accord total sur l'enseignement du français, et spécialement sur la pratique de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement du français en Algérie. Cela démontre bien la complexité d'un tel sujet. L'analyse de ce corpus nous a mis face à un éventail de réponses qui ont été traitées et analysées par nos soins et consigné pour une meilleure évaluation des données.

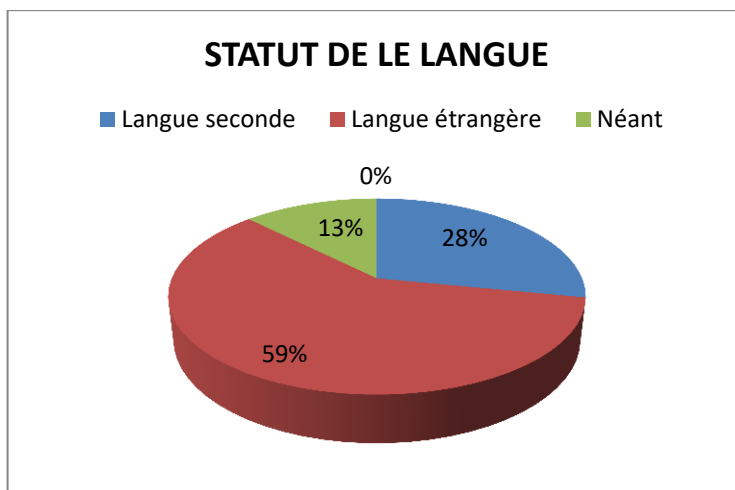
Nous avons pour chaque question créée un diagramme qui reprend en pourcentage les réponses des enseignants.

Chaque diagramme est suivi de commentaires analytiques personnels.

### **Q1 : Selon vous, quel est le statut réel de la langue française en Algérie ?**

- Langue seconde

-Langue étrangère



### 1. Figure du statut réel de la langue française en Algérie

Réponses :

19/32 LE

09/32 LS

04/32 Néant

Nous avons posé cette question, car il est important de définir les rôles et les fonctions de cette langue dans ce pays, puisque notre hypothèse de départ était que tous les enseignants connaissent le statut officiel de la langue française en Algérie.

Or, notre enquête nous montre que 19/32 des enseignants interrogés affirment qu'il s'agit d'une langue étrangère. 09 enseignants trouvent que c'est une langue seconde et 04 enseignants n'ont pas répondu à la question en disant verbalement qu'ils ne connaissaient pas le réel statut de cette langue.

Il est clairement précisé dans les documents officiels que la langue française est une « langue étrangère 1 ».

Nous nous sommes alors intéressées aux 09 enseignants et à la question de savoir comment et pourquoi ont-ils opté pour le statut de langue seconde ? Pour répondre à cette question, nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes quant à notre première hypothèse telles que : «*La langue française est considérée officiellement comme langue étrangère, mais elle est toujours utilisée dans les administrations, nous pouvons alors la*

*considérer comme étant une langue seconde», « La langue française est parlée par le plus simple des citoyens algériens», d'autres ont proclamés quelle fait partie de l'histoire de l'Algérie et qu'ils ne peuvent pas la considérer comme étant une langue étrangère !*

«Le français est une langue omniprésente dans notre paysage linguistique. On prend contact avec la langue même avant d'être à l'école, de ce fait, elle n'est pas étrangère.»

Ces représentations nous montrent que les enseignants aux lycées, de plus en plus nombreux, se trouvent confrontés aux problèmes liés au statut de la langue française en Algérie. Or, les instructions officielles sont très claires à ce sujet :

*« L'enseignement du français en Algérie ne saurait se définir, dans son contenu et ses méthodes qu'en fonction de ces données essentielles : d'une part l'orientation générale du pays et ses options fondamentales et d'autres part, le fait que le français, si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré en Algérie comme une langue vivante étrangère »<sup>103</sup>*

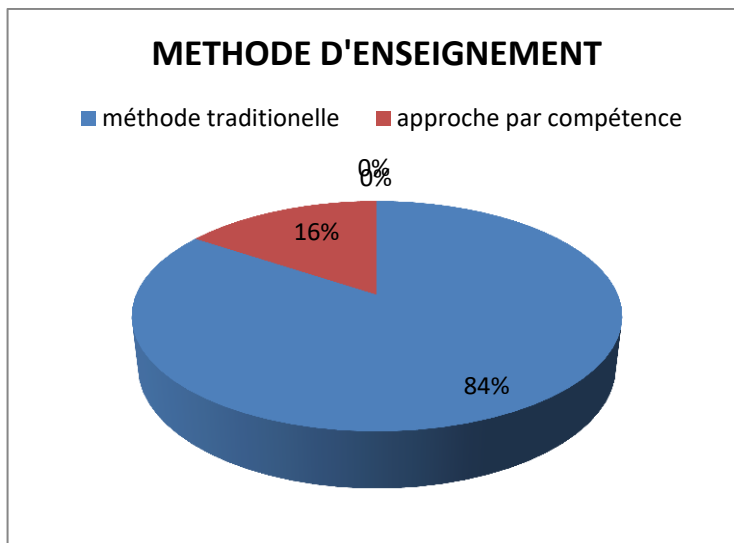
Les commentaires des enseignants nous montrent le malaise que suscitent les enquêtes face aux concepts de la langue étrangère et de la langue seconde. Il convient alors d'expliquer aux enseignants toute une terminologie qui gravite autour du concept de langue en essayant de définir clairement ce qu'on entend par « langue étrangère » et « langue seconde ».

Beaucoup d'enseignants déclarent que le français est une langue omniprésente dans notre paysage linguistique. On prend contact avec la langue même avant d'être à l'école. De ce fait, elle n'est pas une langue étrangère. Selon Bernard Baquet, « le français est langue seconde partout où il est langue officielle avec statut reconnu au niveau de l'Etat (par constitution) ou même seulement au niveau des administrations » (Bernard Baquet, 1998).

---

<sup>103</sup>Directives pédagogiques 1972, p. 15

## Q2 : Quelle est votre méthode d'enseignement en classe et pourquoi ? (32)



### 2. Figure de la méthode adaptée en classe de FLE par les enseignants

27 Réponses /05 Néants

Nous apporterons quelques remarques de notre observation participante aux réponses des enseignants pour cette question qui nous aidera à cerner les possibilités d'intégrer la composante lecture/écriture en cours. Les réponses des enseignants sont principalement partagées entre deux choix de méthode d'enseignement de la langue française :

- La méthodologie traditionnelle
- L'approche par compétences (la réforme depuis 2008)

Nous retrouvons donc sur les 27 enseignants qui ont répondu, 18 déclarant travailler toujours avec la méthode traditionnelle, même si l'approche par compétences a été introduite depuis 2008.

09 enseignants préfèrent cette nouvelle approche et l'applique en classes.

32 Réponses données par les enseignants.

Nous avons relevé quelques commentaires intéressants quant au choix des enseignants, confirmant notre hypothèse que la plupart des enseignants en milieu scolaire utilisent toujours la méthodologie traditionnelle en classe de FLE : la méthode simple déclare un enseignant qu'il ne pratique que celle-ci, car il trouve que l'approche par les compétences est trop ambitieuse pour les apprenants, par contre il insiste d'après lui sur la grammaire et la conjugaison, il trouve que c'est le pilier de la langue française, un autre enseignant nous révèle qu'il fait son cours, ensuite il donne 2 ou 3 exercices pour évaluer leur compréhension. Une autre intervention d'un enseignant qui fait passer un ou deux élèves au tableau afin de relever les fautes d'orthographe.

« *Je fais mon cours en précisant les points importants des règles grammaticales.* » une autre révélation d'un enseignant stagiaire, « *Mes élèves préfèrent l'ancienne méthode ; le nouveau programme vise à placer l'élève dans des situations de communication qui feraient de lui un acteur social au sein de la classe.* » c'est aussi les propos d'une enseignante permanente.

Cependant, après l'observation de plusieurs classes (cours de français), 09 cours au total, nous n'avons retrouvé aucune trace de ces objectifs visés par la réforme.

Notre enquête nous a révélé plusieurs choix méthodologique.

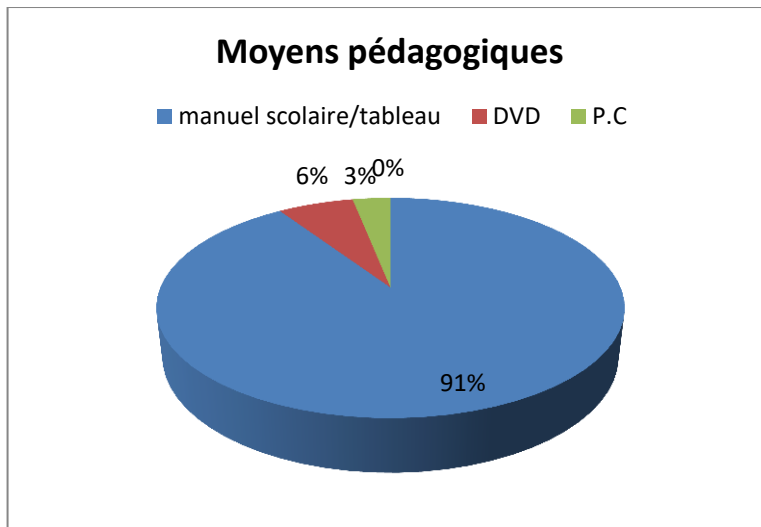
Quant à l'approche par compétences les enseignants se sentent incapable d'enseigner en s'appuyant sur cette approche.

« *Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers les démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie* » selon le référentiel.

Actuellement, le renouvellement s'accomplit par la centration sur les compétences et les apprentissages.

La mise en œuvre, dans les nouveaux programmes de l'approche par compétences. « *Traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* »

### Q3 : Quels sont vos outils de travail ?



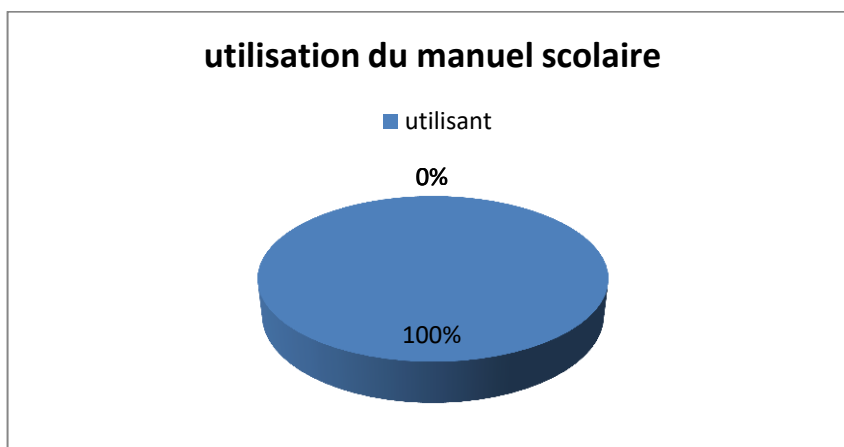
### 3. Figure des moyens pédagogiques utilisés en classe de FLE

30 Réponses/ 02 Néants

Nous visons par cette question notre hypothèse concernant le manque de moyens pédagogiques et les outils de travail en classe.

En effet, les réponses des enseignants nous ont montré que 90% d'entre eux ne possède que le manuel scolaire et un tableau. (À l'exception de quelques classes dans des lycées prestigieux où on peut fournir un lecteur DVD et un Grand écran). Sur 30 réponses, 26 déclarent le manque de moyens pédagogiques.

### Q4 : A quelle fréquence utilisez-vous le manuel scolaire en classe et pourquoi



#### 4. Figure du degré de l'utilisation du manuel scolaire en classe de FLE

32 réponses

Tous les enseignants ont répondu à cette question. Il s'agit d'un point primordial dans l'avancement de notre recherche. Après la classification des réponses, nous comptons 25 enseignants qui utilisent le manuel, mais ce qui nous a étonnées et même un peu rempli d'embarras, c'est que parmi ces 25 enseignants qui travaillent avec le manuel scolaire n'approuvent pas son contenu et ne le trouvent pas fonctionnel ! Voici quelques commentaires qui nous ont interpellés :

-«Je suis **contre** les textes proposés dans le manuel mais je travaille avec, je n'ai pas le choix»

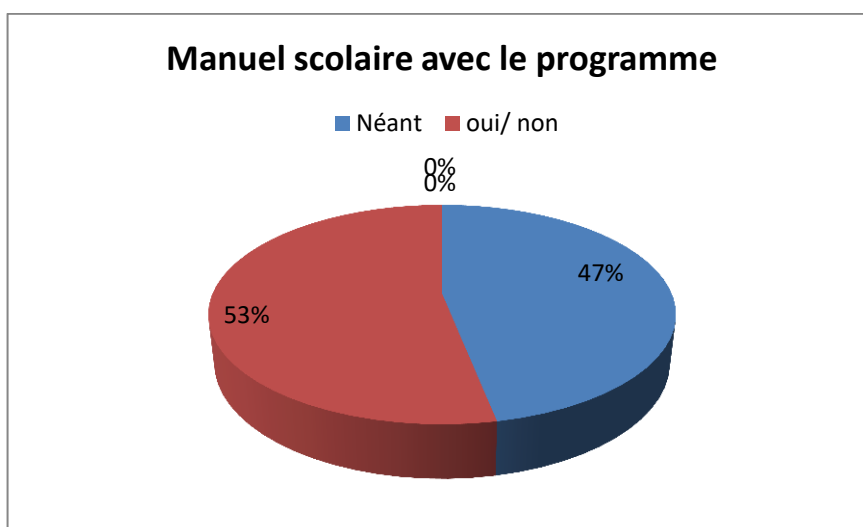
- «Nous sommes **obligés** de travailler avec le manuel »

- «Trop difficile le manuel de français mais on est **obligés** de l'utiliser

-«**Malheureusement** oui ! »

- «Oui dans la plupart du temps mais je le trouve **inintéressant**. »

**Q5 : Pensez-vous que le manuel scolaire est en rapport avec les objectifs visés par le programme de la langue française ?**



## 5. Figure du rapport du manuel scolaire avec les objectifs du programme

17 réponses

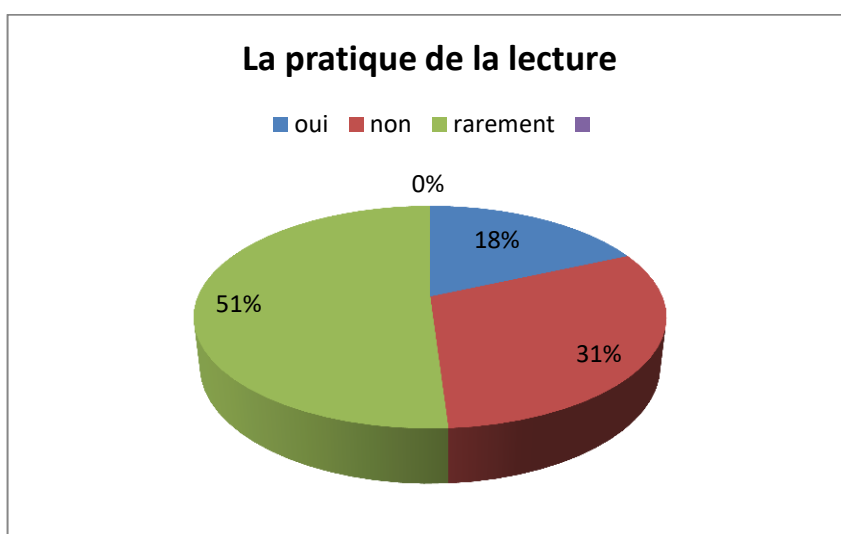
15 Néants

En effet, les résultats nous montrent d'emblée que 15 enseignants sur 32 n'ont pas répondu à cette question et que 17 enseignants ont répondu uniquement par Oui ou Non, sans justificatifs.

Tous ces éléments nous révèlent que les enseignants en milieu scolaire n'ont pas conscience du contenu du programme et le document d'accompagnement de la langue française ainsi que l'adéquation vis-à-vis du manuel scolaire.

Nous nous sommes interrogées sur les raisons qui sont derrière cette incohérence dans l'analyse des discours politique et didactique.

### Q6 :Faites-vous lire les apprenants fréquemment en classe?



## 6. Figure de la pratique de la lecture en classe

32 Réponses

09 Oui

17 Rarement

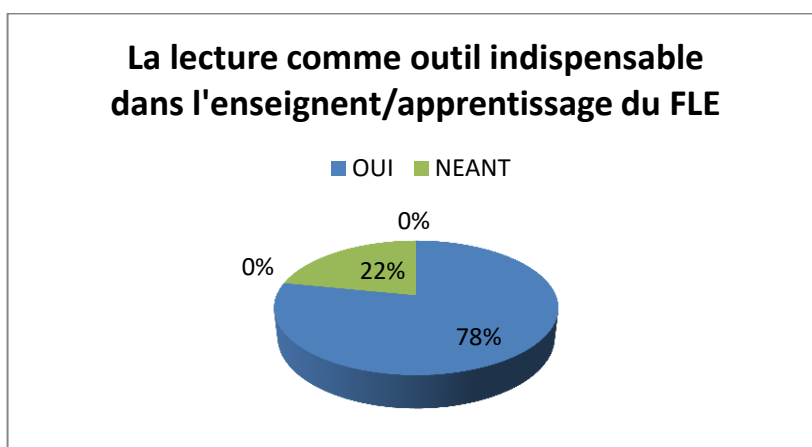


07 Non

Les réponses données à cette question n'étaient pas rassurantes. Car sur les 32 enseignants qui ont répondu, seulement 09 ont répondu par l'affirmative. La majorité (17) enseignants disent qu'ils le font rarement. Et 7 d'entre eux ne la pratiquent pas du tout prétextant le volume horaire, et l'effectif élevé de la classe.

**Q7 : Pensez-vous que la lecture pourrait être un outil indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue?**

Si oui, pourquoi ?



**4. Figure de la lecture comme outil indispensable dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

25 Réponses

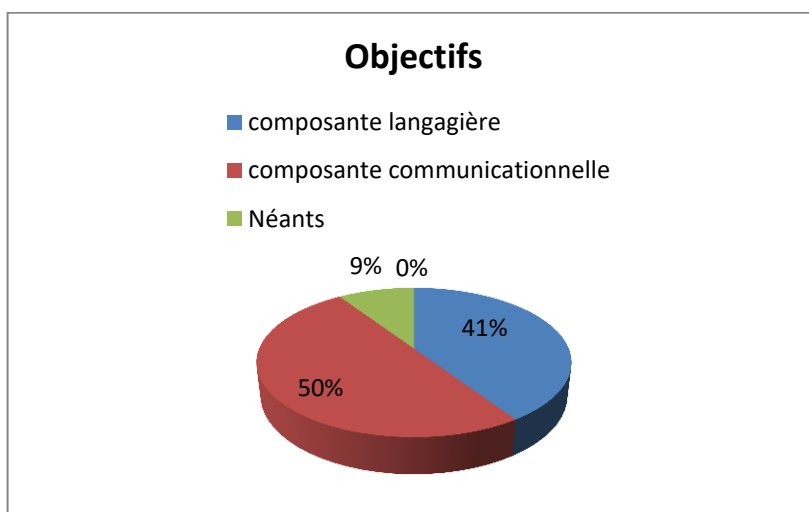
07 Néants

Sur les 32 réponses, 25 enseignants ont affirmé l'indispensabilité de la lecture. Ils confirment que c'est un outil fondamental dans le processus d'enseignement/apprentissage, seulement ils reconnaissent que cette pratique disparaît dans le cours vu le volume horaire qui ne convient pas. Une enseignante déclare après avoir confirmé l'importance de la lecture: «c'est de la perte de temps aussi, moi j'ai envie de finir mon programme, je ne vais pas m'amuser à faire de la lecture à chaque fois ».

Cette déclaration n'avait pas de sens dans la mesure où d'une part elle répond par oui, et d'une autre part elle dit que c'est de la perte de temps.

Nous pensons que même si les enseignants sont un peu conditionnés par le volume horaire, il faut qu'ils accordent une importance à cette pratique fondamentale pour l'enseignement/apprentissage de la langue française afin de munir les apprenants d'un bagage linguistique qui pourra leur servir à produire.

**Q8 : Quels sont vos objectifs quant à l'enseignement/apprentissage du FLE ?  
Que visent-ils ?**



#### **8. Figure des objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE**

29 Réponses

03 Néants

Ces objectifs visent-ils :

- La composante langagière
- La composante communicationnelle

Réponses :

13 C.L

16 C.C

Il s'agit d'une question ouverte visant l'efficacité du processus enseignement/apprentissage de la langue française ainsi que l'adhérence quant aux objectifs visés dans le programme de la langue française de 1ère AS.

Les enseignants visent la maîtrise de la langue à court terme, et la communication en français à long terme, ils trouvent que c'est important pour réussir leurs études supérieures, sachant que toutes les disciplines à l'université se font en français ; d'autres trouvent que c'est pour pouvoir la maîtriser et surtout pour avoir en soi en matière de rédaction, d'autres encore pense qu'il faut justement avoir un bon niveau pour réussir leur insertion professionnelle en Algérie.

«Je vise surtout les sujets de BAC, pour les préparer à l'examen. » cette révélation s'est répéter 5fois, il faut dire que l'objectif du BAC qui se répète à plusieurs reprises ne nous a pas surpris. Nous avons constaté, nous même durant notre observation participante que cette obsession pour le « BAC à tout prix » chez les apprenants s'est rapidement traduite en objectif primordial des enseignants. Nous n'avons pas l'impression qu'il s'agit uniquement d'un objectif à court terme et que c'est l'acquisition de la langue française qui est visée. Au contraire, les enseignants nous donnent l'impression qu'ils n'ont que cette mission à accomplir !

Certains enseignants limitent l'usage de la langue française dans un contexte précis : « Communiquer en français dans la société Algérienne » Nous avons l'impression que pour ces enseignants, il faut former ses apprenants à parler français uniquement dans la société Algérienne (un peu comme le français sur objectif spécifique !).

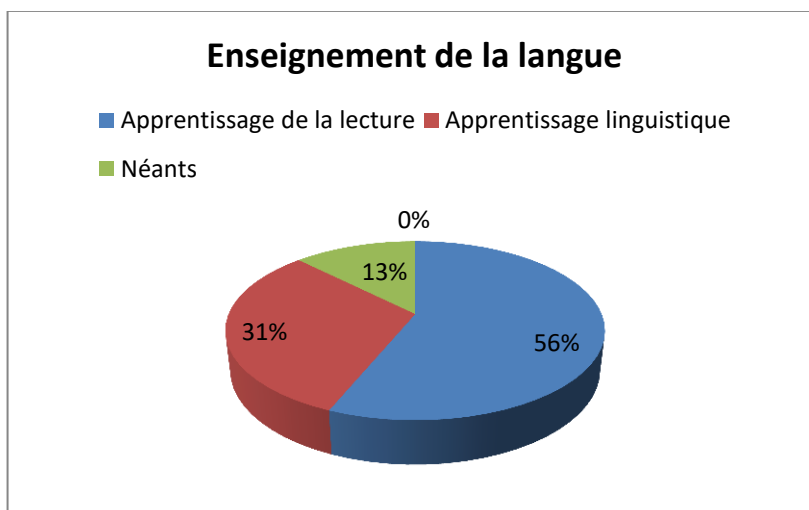
Voici quelques-uns de leurs commentaires: « Réussir leurs études supérieures en français, sachant que toutes les disciplines à l'université sont en français. » Ainsi que « Avoir un bon niveau de français pour réussir leur insertion professionnelle en Algérie » ce sont eux aussi des objectifs bien précis, loin de l'apprentissage complet de la langue française et l'acquisition de toutes ses subtilités

**Q09 : Est-il possible d'enseigner une langue étrangère uniquement à travers son contenu linguistique ?**

- Oui

- Non

Pourquoi ?



**9. Figure de l'enseignement de la langue à travers le contenu linguistique**

18 apprentissages de la lecture

10 transformer les connaissances linguistiques

04 néants

Les réponses à cette question rejoignent quelque peu celles données à la question Q6 mais avec davantage de précision. En effet beaucoup de réponses nous ont semblé très intéressantes de par leur pertinence. Elles rejoignent, en cela, certaines recommandations émises dans les textes officiels.

18 enseignants pensent que l'enseignement/apprentissage d'une la langue passe nécessairement par l'apprentissage de la lecture. Les autres (10) sont persuadés que leur objectif « est de transformer des connaissances linguistiques et non des comportements » citons quelques arguments quant à leur point de vue :

*-«Oui, Adapter les contenus à la réalité du pays, aux besoins, à l'environnement et à l'entité nationale. Pourquoi enseigner toujours des textes qui ne correspondent pas toujours à leur intérêt.»*

*- «Oui, à partir du moment où il n'y a aucune restitution de cette langue en dehors du milieu extrascolaire, son apprentissage ne sous-entend donc aucune dimension culturelle»*

Ce que nous trouvons intéressant, c'est que parmi les enseignants qui pensent que l'apprentissage de la lecture est essentiel. Nous nous sommes alors intéressés sur les commentaires de ces enseignants.

La possibilité d'enseigner une langue uniquement à travers son contenu sociolinguistique.

Nous avons relevé quelques réponses telles quelles:

*- «Dans la mesure où il est nécessaire de les prendre ensemble, les deux deviennent un seul objectif.»*

*- «Les deux dans le but d'apprendre une langue étrangère.»*

*- «La lecture par intérêt est nécessaire à l'apprentissage et à l'évolution d'un savoir parler et surtout d'un savoir communiquer dans les domaines d'actualités, ce qui va motiver davantage leur curiosité.»*

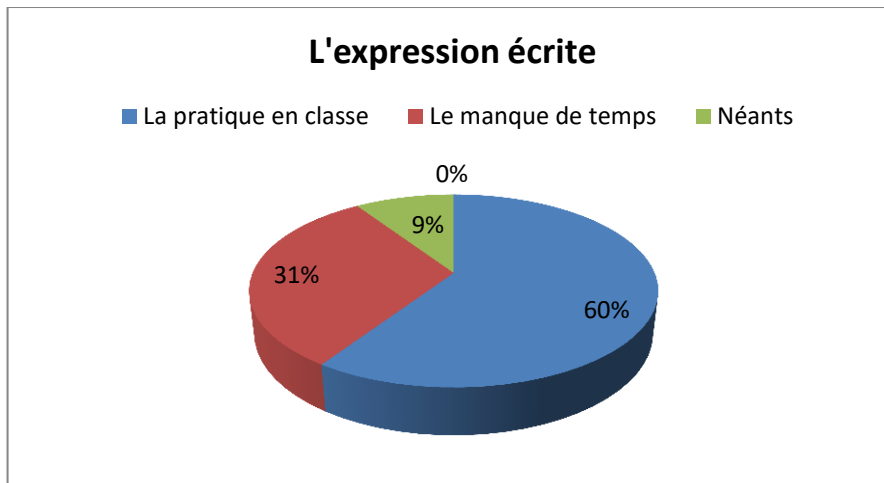
*- «l'une ne va pas sans l'autre.»*

*-«C'est exactement ce dont a besoin les apprenants Algériens afin de lutter contre leur ethnocentrisme.»*

*- «On ne peut enseigner une lecture sans avoir recours aux différentes stratégies d'apprentissage, car touché à leur besoin ne peut être que bénéfique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. »*

*- «La finalité étant l'acquisition d'une compétence de communication, l'environnement réel étant ce qu'il est, les objectifs visent davantage la progression de la langue.»*

### Q10 : Travaillez-vous en classe les rédactions ou les expressions écrites ?



#### 10. Figure sur la pratique de l'expression écrite en classe de FLE

24 Réponses

08 Néants

Avant de commenter les réponses données à cette question, il faudrait d'abord rappeler l'hypothèse que nous avons formulée là-dessus : « pourquoi les élèves de 1ère A.S n'arrivent toujours pas à réussir leur productions écrites ». Car, nous pensons que pour les apprenants algériens, ce n'est pas la connaissance des formules linguistiques qui leur manque, mais plutôt le vocabulaire pour entamer le rédactionnel. Nous pensons également qu'il est impossible de dissocier la lecture de l'écriture.

Récapitulant avec la figure suivante :

Nous avons remarqué durant notre observation que les expressions écrites ne se font pas de manière rigoureuse dans l'enseignement de la langue. La plupart des enseignants l'ont confirmé dans le questionnaire. Beaucoup disent que c'est par faute de temps, et de surcharge de la classe d'autres pensent qu'ils ont une bonne compréhension de l'écrit et qu'ils n'ont pas besoin de plus. D'autres encore affirment que les apprenants ne se concentrent pas dans cette activité et donc c'est beaucoup plus une perte de temps

qu'autre chose D'ailleurs, ils disent tous qu'ils ont un programme à suivre, et qu'ils ne sont pas en mesure de proposer aux élèves des séances en plus pour les rédactions<sup>104</sup>.

Nous avons limité notre question à la rédaction collective en classe pour avoir des réponses précises.

**Q11 : Vos élèves sont-ils motivés et actifs en classe ? Justifiez votre réponse.**



**11. Figure de la motivation des élèves en classe de FLE**

30 Réponses

02 Néant

C'est la question qui a fait l'unanimité quant aux réponses des enseignants. Tous les commentaires justifient la démotivation des élèves en classe. La plupart des enseignants ont déclaré que les élèves ne sont pas motivés parce qu'ils ne s'intéressent pas aux textes du manuel ; d'autres témoignent que les élèves n'aiment pas la langue française, ils l'a rejettent carrément, d'ailleurs d'après ces enseignants ils le disent clairement sans avoir honte.

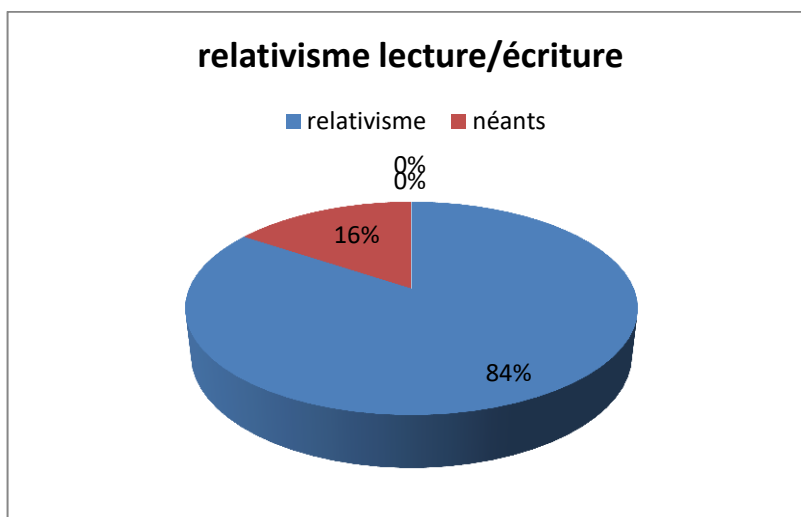
D'autres enseignants déclarent aussi qu'ils sont démotivés parce qu'ils trouvent qu'ils ne sont pas bons en français et qu'il est trop tard pour se rattraper.

<sup>104</sup> Réponses données par les enseignants enquêtés

-« Les élèves sont trop passifs, ils attendent tout de la part du professeur, ils ne veulent pas faire des efforts, notamment lorsqu'il s'agit des classes de mathématiques ou scientifiques où la langue française est une matière secondaire. » nous à suggérer un enseignant aussi.

Un autre enseignant trouve que, c'est à cause des conditions et le manque de moyens, car les élèves aiment de plus en plus, les moyens actuels et technologiques.

**Q12 : Quelle différence faites-vous, entre enseignement de la lecture et enseignement de l'écriture ?**



**12. Figure sur le relativisme lecture/écriture**

27 Réponses

05 Néants

Il s'agit d'une question ouverte dans le but est de mettre à plat les représentations des enseignants en milieu scolaire quant à l'éducation des fondamentaux.

A notre sens, les résultats obtenus pour cette question sont très significatifs. Les non réponses (16%) montrent la complexité de la question et le flou qui entoure ces deux concepts dans l'esprit des enseignants. D'ailleurs, ils avancent que l'enseignement de la lecture vise une seule compétence, celle de savoir écrire, pour eux les deux désignent une communication, d'autres trouvent que la seconde dérive de la première, et leur objectif

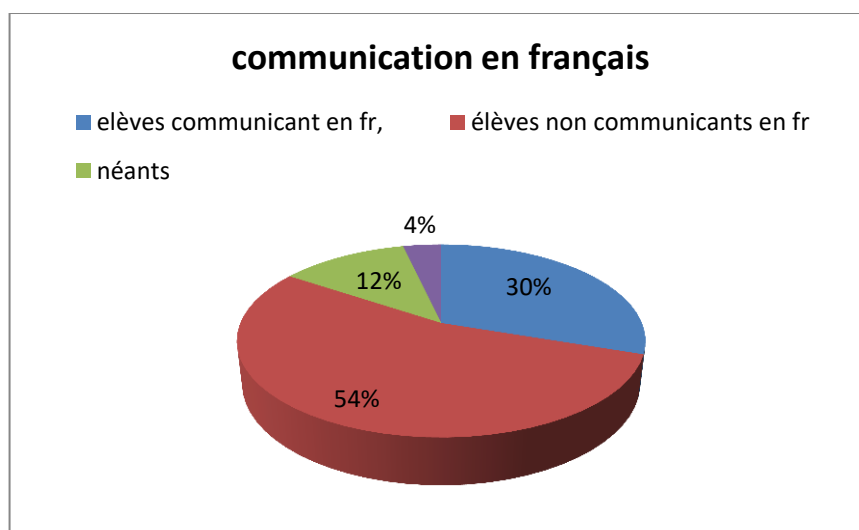


n'est pas d'enseigner la lecture uniquement mais d'écrire et réécrire aussi, ils pensent qu'ils se complètent, un enseignant nous a déclaré également que la lecture vise les valeurs spécifiques d'une nation et la formation à la compétence rédactionnelle est une ouverture sur l'autre.

La majorité des enseignants trouvent aussi que le manuel ne contient pas vraiment de textes culturels, ils choisissent parfois leurs propres documents sur lesquels ils 'y travaille en proposant différentes activités ;

Pour eux accéder aux textes et documents authentiques en langue française est très important dans le processus d'enseignement/apprentissage de la lecture.

### Q13 : Vos élèves communiquent-ils en français en classe ?



#### 13. Figure de la communication des élèves en classe

28 réponses

04 néants

Nous avons posé cette question par rapport à notre hypothèse concernant « la production orale limitée des élèves qui les empêchent de s'exprimer ou participer à un débat d'idée en classe. »

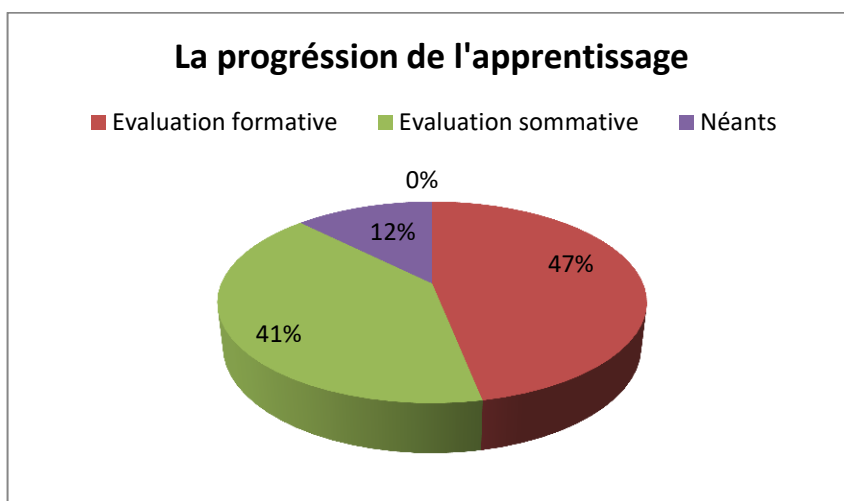
Nous développons ce point davantage dans l'analyse de nos entretiens semi-directifs où les témoignages des enseignants nous ont révélé beaucoup sur cette compétence.

Les enseignants ont déclarés que les apprenants essaient de parler français seulement ils préfèrent la facilité donc, ils s'expriment en arabe.

- Oui, même s'ils font beaucoup de fautes ; d'autres enseignants les obligent à parler qu'en français en les corrigeant au fur et à mesure.

#### Q14 : Comment évaluez-vous la progression de l'apprentissage chez les élèves

?



#### 14. Figure de la progression pédagogique en classe de FLE

Analyse des entretiens semi-directifs

OUI

NON

NEANT

a. Evaluation formative

b. Evaluation sommative

28/32 réponses

04/32 néants

47% des enseignants optent pour l'évaluation formative ; 41% pour l'évaluation sommative. Les pourcentages se rapprochent. Intéressons-nous à leurs réponses

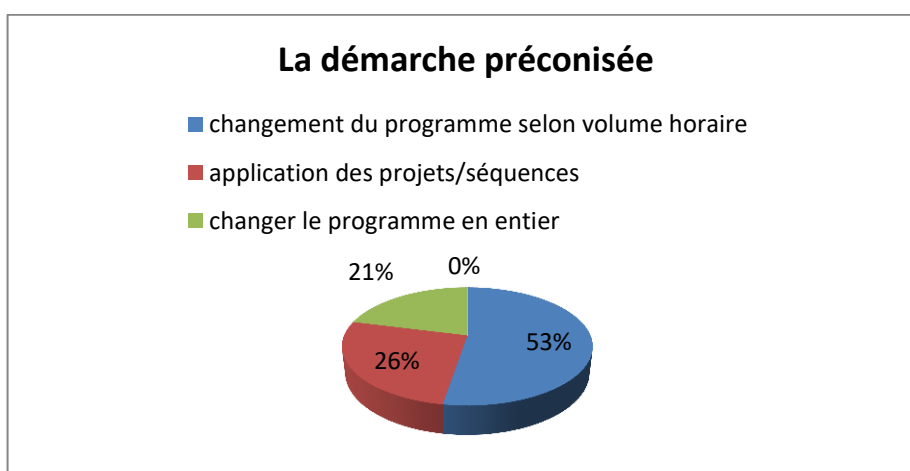
Pour les enseignants de la première catégorie, ils préfèrent donner des exercices variés sur la thématique du cours à travers les activités grammaticales ou orales, ils demandent aux apprenants à la fin du cours de produire des exemples tout en employant la règle grammaticale ou les objectifs de la séance, des exercices après au milieu du cours,

D'autres proposent utilisation de l'évaluation formative pour être sûre que les élèves suivent; d'autres encore ont deux manières d'évaluer leurs élèves, ils les interrogent à l'oral tout au long du cours et ils leur proposent des activités de l'écrit à la fin du cours.

D'autres encore, travaillent avec les exercices du manuel scolaire ils donnent beaucoup d'exercices à leurs élèves, et ils les corrigent sur le tableau, ils posent aussi des questions régulièrement pour assurer le suivi du cours.

Quelques-uns préfèrent l'évaluation orale pour les inciter à interagir en langue française, ils travaillent souvent toutes les compétences (compréhension O&E, production O&E.

**Q15 : Pour assurer une cohérence et donner un sens à l'apprentissage de la lecture, quelle est, selon vous, la démarche préconisée ?**



**15. Figure sur la démarche préconisée**

Il s'agit d'une dernière question ouverte dont les réponses peuvent être intéressantes pour la suite.

Sur les 38 Réponses, 20 enseignants pensent que pour assurer une cohérence et donner un sens à l'apprentissage de la lecture, il est indispensable d'avoir un programme adéquat au niveau du volume horaire ; 10 enseignants jugent qu'il faut appliquer les projets et séquences présents dans le manuel scolaire et 8 autres sont pour le changement du programme.

Pour les enseignants enquêtés, l'apprentissage par compétences et la Pédagogie du projet, mettent l'apprenant au centre du dispositif pédagogique et son implication en suscitant son intérêt ce sont des conditions primordiales pour la réussite de l'acte pédagogique. D'un autre côté, il est essentiel, toujours d'après ces enseignants là, de simplifier le programme, de proposer des textes en rapport avec le vécu de l'élève et non pas celui de ces ancêtres ! , d'établir un programme et des méthodes adaptés au niveau des élèves en proposant des activités d'interaction et de communication (l'éveil de l'apprenant). Leur dernière recommandation étant bien sûr de recruter des enseignants habilités.

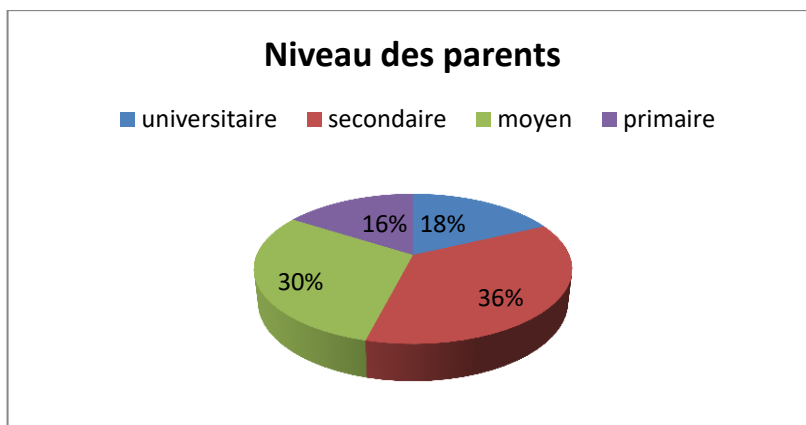
## **2- Enquête et analyse auprès des apprenants en milieu scolaire**

Nous rappelons que le nombre d'élèves enquêtés est de 250 élèves, nous avons pris seulement 50 copies

Les trois premières questions nous permettaient d'établir des corrélations entre le niveau intellectuel des parents et les performances de leurs enfants en langue française ainsi que leurs représentations vis-à-vis de cette langue.

### **Q1 : Quel est le niveau scolaire de vos parents ?**

- a. Primaire
- b. Moyen
- c. Secondaire
- d. Universitaire



**Figure du niveau parental**

Réponses 50 /50

**Q2 : Parlez-vous français en dehors de la classe ?**

1. Oui
2. Non

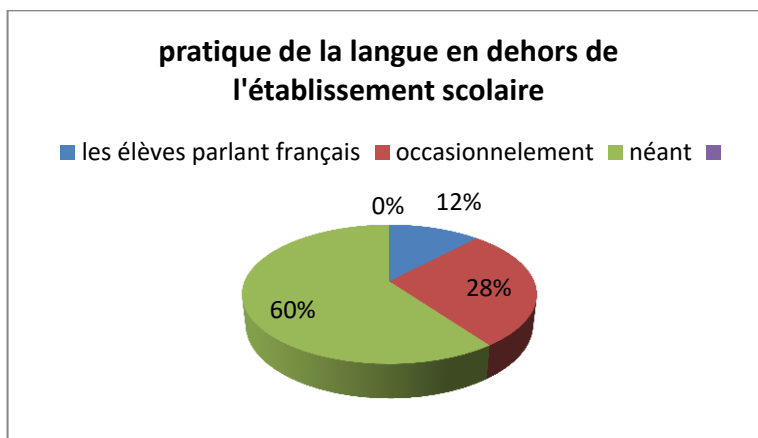
Si oui, Avec qui ?

Réponse : 20/50

14: parlent français en dehors de la classe

14: des fois quand ça nécessite

30: Néant



**Figure de la pratique de la langue française hors de la classe**

Rare sont les apprenants qui parlent français en dehors de la classe, d'ailleurs ils témoignent qu'ils pratiquent cette langue à la maison, et rarement entre amis. Cela nous donne une idée sur l'usage du français chez les adolescents en général (les élèves de 1ère AS).

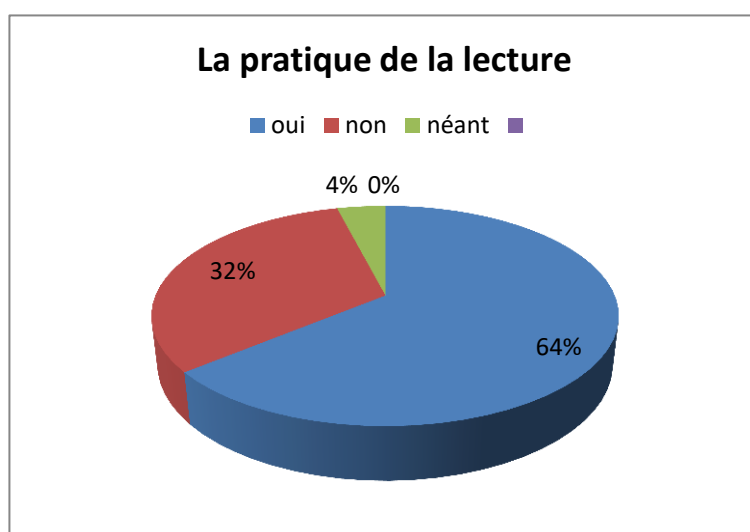
### Q3 : Lisez-vous des livres en langue française ?

Oui

Non

Pourquoi ?

32/50 réponses : OUI/ 16/50 réponses : NON/02/50 réponses : Néant



#### Figure de la pratique de la lecture par les apprenants de 1A.S.

64% des élèves interrogés disent qu'ils ont un réel penchant pour la lecture, contre 32% qui s'en détournent complètement.

Ces résultats vont à l'encontre des réponses données par leurs enseignants. En effet 86% de ces derniers ont affirmé dans les entretiens que leurs élèves ne lisaient jamais de livres en langue française. Il se pourrait que la vision qu'ont les enseignants de la lecture et de l'acte de lire n'est pas la même que celle de leurs élèves.

Les réponses données par les élèves montrent l'importance accordée à la culture générale et le plaisir de lire. Car la lecture est un acte unique mais à plusieurs fonctions dont le plaisir de rencontrer la pensée de l'Autre et de se projeter dans son monde. Sans

oublier les compétences linguistiques en langue française développées par l'élève à travers la lecture en français.

Nous accordons beaucoup d'importance à la lecture dans cette étude, car c'est ce qui va permettre à l'apprenant d'accéder à l'écriture ou la rédaction.

« La lecture à partir du moment où elle permet à l'apprenant de prendre connaissance du contenu d'un texte écrit permet à celui-ci d'établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, d'élaborer des hypothèses, de confirmer ou de réfuter celles-ci et ainsi de partager avec l'Autre certains traits culturels » (Hamidou, 2008)

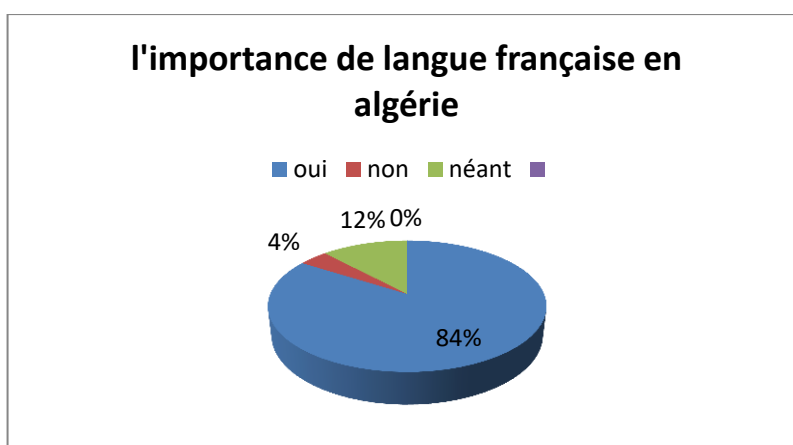
Les résultats de l'enquête montrent que les 33% d'élèves qui ne lisent pas, le font par manque de temps ou de motivation. Ils sont découragés notamment quand ils lisent mal. La lecture ici est considérée comme synonyme de contrainte, elle devient tout le contraire de ce qui a été dit précédemment. A côté de cela, le rôle de l'enseignant dans l'incitation de l'élève à la lecture-plaisir est très important : « L'objectif pour le professeur et le documentaliste est de proposer à chaque élève des ouvrages qu'il soit capable de lire, de l'aider dans son choix, d'instaurer des échanges entre eux pour faire découvrir la lecture « plaisir ».

**Q4 : Que pensez-vous de la langue française ? Est-il important d'apprendre cette langue en Algérie ?**

Oui

Non

Pourquoi ?



**Figure de l'importance de la langue française en Algérie**

42/50 réponses : OUI

06/50 réponses : NEANT

02/50 réponses : NON

Face à une telle question, il fallait s'attendre à ce que tous élèves répondent par l'affirmative. Or, ce qui nous intéresse le plus ce sont les raisons cachées derrière cette motivation.

L'analyse des résultats nous a permis de dégager deux motifs essentiels :

Une motivation instrumentale à 72% : représente le désir d'apprentissage de la langue française pour réussir le BAC et les études universitaires (à court terme), et la motivation par des raisons pratiques telles que l'insertion professionnelle (à long terme). L'apprentissage de cette langue permettra aussi aux élèves d'aller finir leurs études en France, d'ailleurs les apprenants ont déclarés qu'ils ont besoin de cette langue dans tous les domaines de la vie, elle est importante s'ils veulent étudier à l'étranger, elle est utilisée aussi à l'université dans toutes les branches,

Une motivation intégrative 28 % définie comme étant le désir d'apprendre le français pour s'intégrer à un groupe parlant cette langue, ils disent qu'ils s'intéressent à cette langue car ils veulent partir en France.

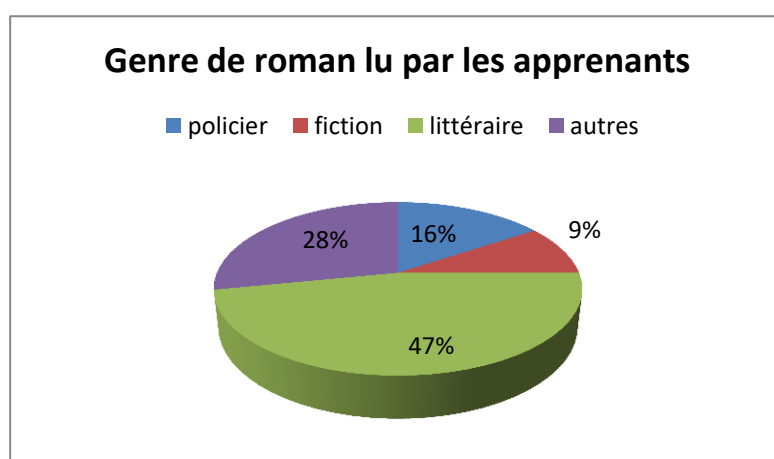
#### Q5 : Quel genre de roman lisez-vous ?

Policier

Fiction

Littéraire

Autres





32/32 réponses

- 47% des apprenants préfèrent les livres ou les œuvres littéraires, ils déclarent que c'est le seul genre qui peut leur être utile dans leur vie étudiante, il nourrit leur savoir, et il les inscrit également dans l'imagination et la découverte.

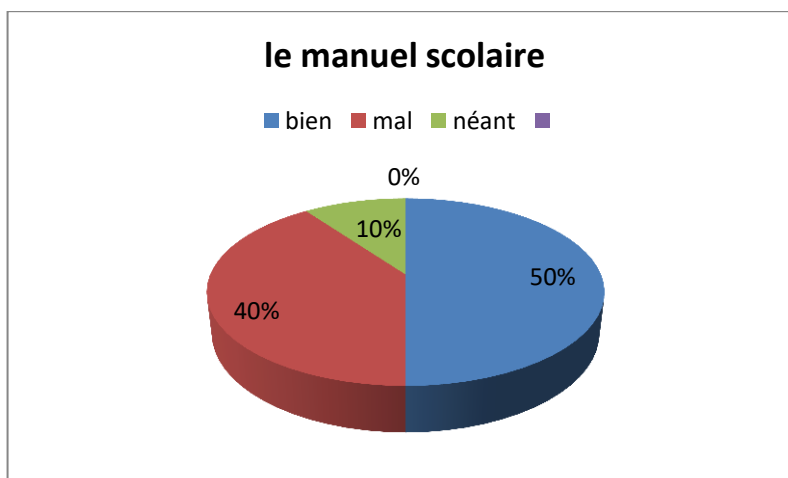
- 28% des apprenants préfèrent lire d'autres genres comme les magazines, les livres de recettes, les journaux sportifs, les revues.

Ce sont des apprenants qui n'aiment pas s'investir dans des lectures longues, ils préfèrent lire des petits volumes pour ne pas s'attacher à un livre, d'ailleurs la majorité des filles préfèrent les recettes de cuisine car d'après elles, ce genre est facile à comprendre. Les magazines aussi faisaient partie de leur plaisir ; par contre les garçons préfèrent les journaux sportifs pour connaître les informations de leurs équipes préférées.

- 16% des apprenants lisent les romans policiers car ils éprouvent de l'admiration pour ce genre d'écrit, ils déclarent qu'ils aiment s'inscrire dans le suspens, et que ce n'est pas pour lire mais surtout pour nourrir leur curiosité.

- 09% des apprenants préfèrent les romans de fiction, ils suggèrent qu'ils aiment bien s'inscrire dans le monde irréel l'imaginaire, ils disent qu'ils ont un esprit scientifique, ils aiment s'inscrire dans le surnaturel, ils aiment aussi se projeter dans le suspens.

**Q6 : Que pensez-vous de votre manuel scolaire de français ?**



**Figure du manuel scolaire de français de 1A.S.**

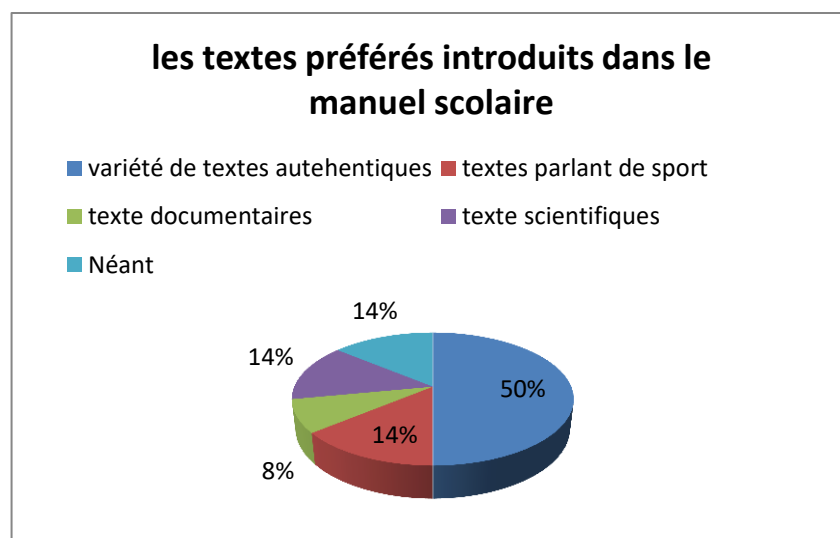
43 réponses

07 néants

Ce qui saute aux yeux à la lecture des résultats c'est le taux important des élèves qui pensent que le manuel scolaire n'est pas bon (40%). Cela rejoint les réponses des enseignants cités plus haut et qui avaient, eux aussi, une mauvaise opinion du manuel scolaire. Beaucoup d'apprenants n'aiment pas ce manuel et le trouvent trop difficile. Ils le trouvent, d'après leurs dires, « très traditionnel » et « inintéressant ». D'autres sont plus crus dans leurs propos en affirmant que le manuel est « nul » et qu'ils ne comprennent rien à ce qu'il y a dedans. D'autres disent aussi que le niveau est un peu élevé et que c'est souvent l'enseignant qui le critique<sup>105</sup>.

Cependant, 50% des élèves l'aiment bien et le trouvent assez riche en activités intéressantes

#### Q7 : Qu'est-ce que vous aimeriez y trouver ?



#### Figure des textes préférés introduits dans le manuel scolaire de 1A.S.

43 réponses

07 néants

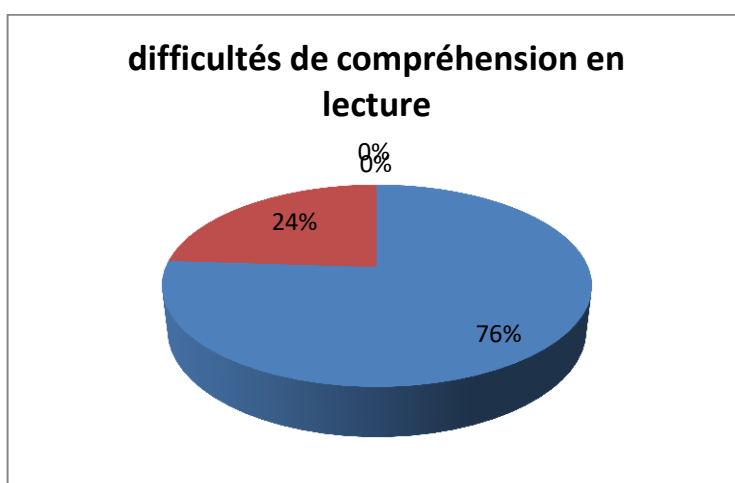
<sup>105</sup> Réponses des élèves

Nous avons essayé de comprendre à travers notre observation de classe ainsi que les témoignages informels des élèves en cours, les raisons pour lesquelles, ce manuel est souvent remis en question.

Concernant les attentes des élèves par rapport à ce manuel, elles sont nombreuses, mais beaucoup d'entre elles concernent les informations sur la France, telle que : « *Les photos des villes de la France* », « *La beauté de ce pays et sa culture* », « *Etude de l'histoire de ce pays (la révolution française)* », « *Tout ce qui concerne la vie quotidienne France* », « *Les actions humanitaires de la France qu'on doit appliquer chez nous* », « *La littérature française* ».

Les élèves ressentent cela comme un manque et se sentent frustrés par rapport à cela. C'est pourquoi nous jugeons que le manuel scolaire doit montrer d'une manière très claire, cette relation, conformément aux besoins des élèves. Ces derniers, d'après leurs réponses veulent avoir plus d'informations sur l'actualité et la culture française que sur l'histoire de la France aussi. Cependant, dans le manuel actuel, rien de tout cela n'est transcrit. Un manuel de français langue étrangère est censé constituer une source de connaissance de la société de la langue cible et de ses institutions. Or, le manuel de 1ère AS, ne fait aucune référence à ce type de connaissances.

#### **Q8 : Trouvez-vous des difficultés de compréhension en lecture ?**



**Figure des difficultés de compréhension en lecture**

38/50 réponses : Oui

12/50 réponses : Non

Cette question consiste à définir la source des problèmes d'incompréhension chez les apprenants suivis souvent de situations d'incompréhension en classe. Elle est surtout en rapport avec notre hypothèse. Les résultats obtenus sur cette question nous montrent que 76% des apprenants trouvent des difficultés en compréhension, et seulement 24 % en compréhension de l'écrit. Il faut avouer que cette situation nous a étonnés, nous nous attendions à ce que ça soit le contraire.

D'après les réponses données par les apprenants nous avons constaté que la plupart entre eux n'osent pas répondre à l'oral car ils ont peur de faire des erreurs ! Nous nous sommes adressés aux enseignants pour en savoir davantage sur ce problème, et ils nous ont répondu dans les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés, que les éléments formels de la langue sont mis en avant au détriment du sens qu'elles véhiculent cependant, avec l'avènement de l'approche communicative, puis l'approche actionnelle.

La communication orale est davantage privilégiée. Le souci des enseignants aujourd'hui, devrait être en plus de l'appropriation de ces points de grammaire et de syntaxe, « le réemploi en situation, visant à l'acquisition d'une réelle compétence de communication » (Tagliante, 1994)<sup>106</sup>.

Or, à la suite des réponses données par les enseignants, nous remarquons que ces derniers préfèrent implanter en premier chez leurs apprenants, de solides bases grammaticales et lexicales sur lesquelles celui-ci aménagera ses compétences communicatives. Or, afin de bien communiquer, il faut d'abord reconnaître la situation de communication qui permettra à l'apprenant d'utiliser les phrases et les formules appropriées à cette situation. Il s'agit d'une reconnaissance de la situation d'énonciation. Nous affirmons avec Christine Tagliante que « cette reconnaissance est liée au vécu quotidien de l'étranger dont on apprend la langue ».

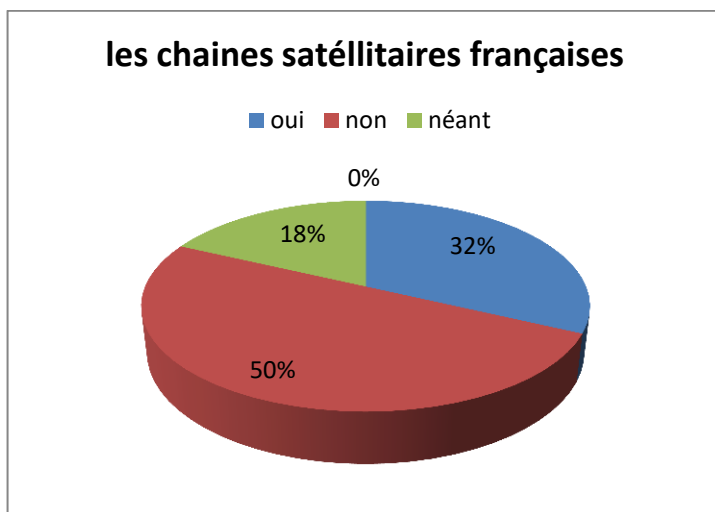
Les deux prochaines questions concernent la pratique de la langue française en dehors de la classe. Nous aimerions savoir à travers les réponses des élèves si ces derniers sont actifs et peuvent se rapprocher de la compréhension de la langue cible sans avoir recours à l'enseignant. Les apprenants nous ont suggéré qu'ils ne comprennent rien et qu'ils n'éprouvent également aucune envie de lire, d'autres apprenants nous ont dit qu'ils

---

<sup>106</sup>Tagliante C., « La classe de langue », Paris, CLE International, 1994

aimeraient lire mais c'est dure pour eux la lecture, ils ont honte quand ils n'arrivent pas à déchiffrer les mots, la majorité d'entre eux déclarent avoir un problème de prononciation et d'articulation, d'autres encore ont déclaré avoir un grave problème de compréhension de sens.

**Q9 :Suivez-vous les chaines satellitaires Françaises ? Si oui, quels programmes ? Et pourquoi ?**



**Figure des chaines satellitaires**

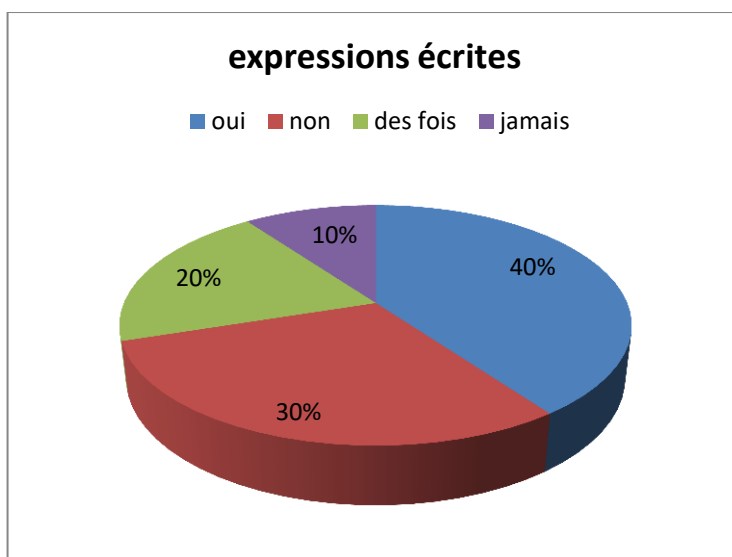
39 réponses :

OUI 11 réponses : NON 50%

50% des apprenants montrent leur désintérêt face aux programmes T.V. en Français; Les apprenants nous ont confié qu'ils ne comprenaient rien de ces chaînes, il y a même ceux qui ne possèdent pas les chaînes françaises à la maison, d'autres ont affirmé qu'ils préfèrent les tablettes et les smartphones, ils disent qu'avec la possession de l'internet ils ne regardent point la télévision, ils y ont tout sur youtube d'après eux.

11% des apprenants quant à eux regardent la télévision ils témoignent d'ailleurs qu'ils apprennent beaucoup de choses, et que cette dernière est un moyen pour se cultiver.

### Q10 : réussissez-vous vos productions écrites en classe ?



**Figure de l'expression écrite en classe**

40% des apprenants approuvent leur savoir rédiger, ils déclarent qu'ils aimeraient multiplier les occasions rédactionnelles pour améliorer leurs niveaux à l'écrit.

30% n'éprouvent aucun intérêt à cette pratique, ils disent que c'est une pratique qu'on aimerait supprimer du programme, et de l'évaluation, ils se sentent incapables d'écrire correctement avec une bonne réflexion et un français correct.

20% souhaiteraient faire progresser leur niveau à l'écrit, ils affirment leur malaise devant les situations rédactionnelles.

Les résultats de l'enquête et les pourcentages retenus, parlent d'eux même. Nous confirmons à travers les deux questionnaires notre première question de recherche qui est le désir des élèves à traiter avec leurs enseignants des sujets relatifs à la vie quotidienne des français (le plus gros pourcentage). Viennent en deuxième position l'actualité (sociale et politique). La maîtrise langagière de la langue reste un objectif à court terme (l'obtention du BAC).

Or, pour maîtriser une langue, l'enfant doit combler deux sortes de besoins : un besoin d'apprentissage relatif à sa motivation quant à l'acquisition de cette langue, et un besoin relatif à tout ce qui a trait aux valeurs sociales et morales de la société dans laquelle est parlée cette langue. L'assouvissement de ces deux besoins nous parait une condition

sine qua non au processus enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Afin que cela soit possible, il nous faut agir en amont et en aval sur les représentations stéréotypes des apprenants. Des représentations assez réductrices quant à l'image que l'on pourrait avoir de l'Autre.

### **3- Analyse des entretiens semi-directifs**

Nous présentons dans cette deuxième partie de l'analyse de corpus, le traitement des données collectées à travers les entretiens semi-directifs destinées aux enseignants/apprenants en milieu scolaire (le lycée).

#### **3.1- Méthodologie des entretiens semi-directifs**

Les résultats des questionnaires nous ont incités à recueillir davantage de données en nous initiant à l'enquête par entretien. Ce dernier, que nous considérons comme une situation particulière d'interrogation, va nous permettre la mise à l'épreuve de notre dispositif de recherche : comprendre pourquoi les apprenants éprouvent des difficultés en matière de compréhension et de rédaction de l'écrit en langue française. Ce rapport, lecture /écriture, analysé en relation avec certains aspects auxquels nos sujets interviewés ont fait référence d'une manière spontanée.

L'apprenant, pour ce faire, a besoin d'intégrer cette pratique de lecture et d'écriture dans sa vie quotidienne et scolaire ou intellectuelle.

Ce sont là des échos parvenus avant même l'entame de la pratique de l'entretien. Déjà, il nous est apparu plein de révélations au moment où nous étions en train de réaliser cet entretien. Juger les capacités orales des apprenants et voir comment ils peuvent discuter un sujet qui fait l'objet de plusieurs recherches était, pour nous, un procédé sur lequel nous avons nourri beaucoup d'espoirs.

Il est vrai, qu'en dépit des orientations avancées au départ, une bonne majorité des interviewés s'est longuement cherchée avant de se décider (enseignants : apprenants). Ceci montre l'intérêt que peut porter l'apprenant à un domaine particulier pourvu qu'il soit motivé. « L'entretien devrait servir à aider et former chaque partenaire. Celui qui interroge, car il comprend mieux son partenaire et pourra chercher avec lui les causes des

dysfonctionnements pour les surmonter.» (Maccio, 1994) Nous ajoutons que les enseignants en milieu scolaire sollicités pour l'entretien -en dépit d'une préparation préalable- étaient, quelques fois, mal à l'aise. C'est, probablement, à cause de cette nouvelle manière de les considérer en tant qu'objet d'évaluation.

Ce n'est pas tous les jours qu'ils sont mis dans une situation pareille et c'est pour cette raison qu'il n'était pas facile pour nous d'obtenir des réponses directes et objectives. Cependant, et dans le but de les mettre à l'aise, il faut rappeler que nous avons repris, expliqué et détaillé quelques questions plusieurs fois.

### **3.2 Caractéristiques de l'échantillon**

Notre étude s'est effectuée sur la base d'un échantillon de :

- 25 apprenants et 10 enseignants en milieu scolaire
- 5 observations de classes (cours de 60 mn environ)

Après la phase de transcription et de la sélection des données qualitatives, nous avons retenu :

- 11 apprenants et 5 enseignants en milieu scolaire
- 2 observations de cours.

Il faut signaler qu'il s'agit d'un échantillon autre que celui qui a été sollicité dans le questionnaire. « L'entretien autorise donc des réajustements en cours de route. »<sup>107</sup>. Le fait de soumettre des sujets différents est, pour nous, une autre motivation qui va nous permettre de dégager d'autres éléments capables de nous être utiles dans la phase de préconisation. C'est aussi pour mieux nous interroger sur comment se construisent ces représentations chez les apprenants et ces rapports liés à la pratique lecture /écriture. Notre choix est, donc, motivé par le besoin de rassembler d'autres éléments capables de nous aider à comprendre toutes ces difficultés liées aux situations d'incompréhension et d'incapacité rédactionnelle, et par la même déterminer ce que l'on cherche à savoir.

---

<sup>107</sup> F. Blanchet 2001



L'origine de l'apprenant ainsi que son milieu sont deux facteurs considérés comme déterminants pour la compréhension des différents problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du FLE dans lesquels il se débat. Ceci nous a conduits à aborder cette question de disparité en reprenant, à notre compte, ces deux paramètres sur lesquels nous allons longuement nous étendre dans la suite de ce chapitre. Nous pensons qu'il n'est pas évident qu'un citoyen de milieu social favorable (où il jouit de beaucoup de moyens d'apprentissage et autres opportunités) puisse être comparé à un apprenant venant d'un hameau du sud-ouest Algérien (espace dominé par l'utilisation de la langue Arabe et le parler local) et vivant dans un milieu démuné de beaucoup de moyens. Vouloir s'investir dans de telles situations pour mieux situer les carences et pouvoir réaliser une enquête capable de nous conforter dans nos constats déjà établis est, de ce fait, une autre motivation qui renvoie aux difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de la langue française.

#### **4- Analyse des données collectées en milieu scolaire**

##### **4.1 Enquête auprès des enseignants**

Notre procédé de recueil des données est un entretien semi-dirigé. Nous avons expliqué aux enseignants que cette pratique était dans le but de chercher à pallier les éventuels manques pour un enseignement plus efficace. Nous avons agi de la sorte pour que les sujets sollicités se comportent d'une manière naturelle (ceci nous aidera à travailler sur un corpus réaliste).

L'argument avancé est plus que jamais justifié.

Dans leur majorité, les thèmes abordés dans cet entretien varient dans leurs contenus mais se rapprochent tous des méthodologies d'enseignement/apprentissage du français. Ils traitent plusieurs sortes de difficultés que les apprenants rencontrent au cours de cet apprentissage. Or, nous avons établi un guide d'entretien (Le modèle de Tiphaine Godfroid) dans lequel nous avons inscrit les questions qui seront posées pour une meilleure adaptation aux questions de recherche et ce afin que nos entretiens viennent compléter des résultats obtenus préalablement à travers les questionnaires.

Ces entretiens nous ont apporté une richesse et une précision bien plus importantes dans les informations recueillies.

### Grille d'entretien destiné aux enseignants (milieu scolaire)

Etapes	Questions
<p style="text-align: center;">Une consigne de départ très large portant sur un sujet large.</p>	<p>L'enseignement de la langue française en Algérie</p>
<p style="text-align: center;">Introduction des thèmes principaux abordés sous formes de questions ouvertes.</p> <p style="text-align: center;">Chaque question ou thématique correspond à un objectif de compréhension de connaissance précis.</p>	<p>Que pensez-vous de la pratique lecture/écriture ?</p> <p>Que pensez-vous de la motivation de vos élèves en classe ?</p> <p>Travaillez-vous avec le manuel scolaire en classe ?</p> <p>Quelles sont les difficultés majeures rencontrées par vos élèves ?</p> <p>Pensez-vous que vos élèves sont intéressés par la lecture?</p> <p>Comment-jugez- vous les productions écrites de vos élèves ?</p>
<p style="text-align: center;">Introduction des sous-thèmes (en fonction des réponses aux questions liées aux thématiques de base).</p> <p style="text-align: center;">Il s'agit d'un interrogatoire approfondi en cas où le chercheur le juge nécessaire.</p>	<p>Est-ce que vous accordez une importance à la pratique de la lecture en classe ?</p> <p>Variez-vous les textes ?</p> <p>Quel genre et type de textes utilisez-vous avec vos élèves ?</p> <p>Comment jugez-vous les productions écrites de vos élèves ?</p> <p style="text-align: right;">2 Corrigez-vous les productions</p>

	<p>écrites en classe ?</p> <p>Quelles sont les erreurs les plus fréquentes que vous relevez chez vos élèves en production d'écrits ?</p>
<p>Le passage d'un sous-thème à un autre avec délicatesse et sans perturber le bon fonctionnement et déroulement de l'entretien et ce jusqu'à ce que toutes les questions soient abordées.</p>	<p>Selon l'avancement de l'entretien.</p>

A travers cet ensemble de thèmes destinés aux interviewés, notre souci était de recueillir davantage d'informations sur la pratique lecture/écriture chez les enseignants/apprenants où nous nous sommes posée d'autres questions relatives à son enseignement. Il faut noter que nos enseignants, en arrivant dans les lycées, ne sont plus en mesure de revoir les orientations de base relatives à la didactique ou comment se comporter avec les élèves.

De façon particulière, ils sont appelés à développer leurs acquis, à améliorer leur méthodologies d'enseignement, à répondre aux attentes de leurs apprenants, à transmettre des connaissances en langue française en se soumettant, bien évidemment, aux finalités et objectifs pédagogiques fixés par le Ministère de l'Education Nationale.

C'est donc par souci de coordonner les résultats obtenus après analyse des questionnaires et ceux auxquels nous aspirons, par le biais de cet entretien que nos questions de recherche ont pris une sorte d'élasticité. C'est au cours de ces entretiens que nous allons vérifier nos hypothèses.

En marge des entretiens, nous avons pu reconnaître beaucoup de non-dits. Si l'entretien était structuré d'une manière à viser des objectifs spécifiques, on avait bien pu remarquer que les interviewés voulaient aller au-delà de leurs limites. Il est très probable qu'une bonne partie du corpus (choisie sans repères, ni critères prédéfinis) appartienne à cette frange qui se soucie de ses limites de lecture et de rédaction.

Quelques entretiens, en raison des difficultés en production orale, ont duré plus longtemps que prévu. D'ailleurs, certaines interviews, qui étaient programmées pour une durée de 20 minutes nous ont pris, parfois, jusqu'à quarante 40 minutes. Ceci démontre un enthousiasme apparent chez eux, nous n'avons pas pu vérifier si c'est par pur hasard ou par souci de profiter de cette opportunité pour dire ce qu'ils ont toujours porté au fond de leurs pensées.

Cependant, la maîtrise de la lecture et de la production écrite dépendra des compétences, des procédés, des méthodes, de la pratique que les enseignants inculquent aux apprenants. C'est aussi à partir de l'échange dans l'interaction qu'on devient un bon interlocuteur. La bonne maîtrise est donc liée à celle de l'enseignant. C'est dans ce domaine que l'on lit beaucoup de travaux réalisés par Hall E., Puren C., Mucchielli A., et bien d'autres. Nous avons donc conçu notre guide en rapport avec notre problématique principale qui résume les difficultés d'enseignement/apprentissage du FLE rencontrées par nos apprenants du scolaire.

A travers les hypothèses formulées, l'entretien est donc initié pour mieux interpréter les questionnaires.

Notre vision est donc sujette à modifications au fur et à mesure que nous avançons dans notre recherche.

A la vérification du rapport lecture/écriture, nous nous sommes aussi interrogées sur les vraies pratiques que nos apprenants développent, sur la possibilité d'émettre un avis sur les enseignements dispensés, les méthodes de travail, les habitudes, etc.

L'entretien est donc une étape de travail qui va nous aider à découvrir les prises de conscience quant à la pratique, et les problèmes liés aux difficultés dus au désintéressement des élèves par les textes proposés dans le manuel scolaire.

L'entretien compte 14 questions. Ces dernières s'enchaînent d'une manière à former un ensemble de thèmes au nombre de 4. L'avantage des approches analysées dans la partie théorique nous a incités à élargir notre champ d'investigation.

Les thèmes conçus dans notre entretien ont des objectifs divers. Nous les avons axés sur les hypothèses émises à partir de nos questions de recherche. C'est, en fait, pouvoir comprendre, d'une manière singulière, pourquoi nos apprenants s'estiment éloignés de cette pratique lecture/écriture.

#### **4.2- Les résultats obtenus auprès des enseignants**

Il est nécessaire de mentionner que, les dits des apprenants reportées par les enseignants dans leur témoignage sont écrits en *Italique/gras*, tandis que les opinions émises par nos interviewés, sont écrites en *Italique*. Elles contiennent deux signes particuliers :

- Les paroles sont respectées telles qu'elles étaient dites par les sujets interviewés.
- Les arrêts (très fréquents quant à la production du langage) sont transcrits sous forme de 3 points de suspension...

La première question (questions n° 1) est relative à recueillir leur avis, d'une manière générale, sur l'enseignement de la langue française et d'une manière particulière, quelle est le niveau des apprenants de 1ère AS en français.

Pour la totalité des sujets interrogés, les enseignements inhérents à la pratique de la lecture est défailante. Nous relevons aussi (à travers les avis émis) le fait qu'il n'a pas été donné une importance particulière à cette pratique.

D'autre part, ce manque d'intérêt aussi bien de la part de l'enseignant que de l'apprenant, procède de la non-maîtrise des techniques relatives au décodage des textes.

Ils reconnaissent avoir acquis une cognition appréciable mais se sentent incapables d'analyser leurs situations d'apprenants-acteurs. C'est dire que les compétences visées pour cette tâche sont, pour la plupart de ces encadreurs, occultées.

□ **En Entretien réalisé auprès de trois enseignants (E1, E2, E3):**

Voici ce qu'on a appelé « **le débat** », il s'agit d'un témoignage individuel qui s'est rapidement transformé en débat entre trois enseignants (E1, E2 et E3) de français dans le même établissement (Lycée Lotfi). Nous avons alors décidé de poursuivre l'enregistrement de ce témoignage collectif un peu particulier vu l'échange d'idées assez intéressant entre les trois enseignants.

Reprenant la première partie du témoignage d'**E1** que nous avons trouvé intéressante et qui démontre très bien la réalité de l'enseignement de la langue française et le niveau des apprenants :

**Q : Est-ce que vous avez des classes de 1<sup>ère</sup> A.S ?**

*E1 : oui, j'ai toujours eu des classes 1<sup>ère</sup> AS.*

**Q : que pensez-vous de leur niveau en français ?**

*E1 : ébeh, le niveau, c'est relatif*

**Q : c'est-à-dire ?**

*E 1 : les scientifiques sont plus ou moins bons, mais les littéraires c'est la catastrophe. C'est la catastrophe*

**Q : alors qu'ils sont censés être les meilleurs en langues !**

*E1 : non, parce que là c'est la mauvaise orientation. Les élèves qui sont en lettres, c'est des élèves ... c'est des bouche-trous, c'est des élèves qui n'ont aucun profil, pas seulement en français, même en arabe, en anglais, c'est la catastrophe.*

*Je suis en train de faire un programme de première année à des élèves qui n'ont pas le niveau de primaire. Rien ! Ils ne savent même pas lire, ils ne savent pas qu'est-ce que c'est qu'un accent, qu'est-ce que c'est qu'une « ç » cédille ! Quand je dis « cédille » ils restent en train de me regarder ! On dirait que je parle chinois. Donc, jamais depuis que j'ai commencé je n'ai jamais parlé en arabe. Je fais mon cours en français.*

Nous avons relevé à travers cette séquence plusieurs points en rapport avec l'orientation des élèves dans différentes filières qui apparemment joue un rôle primordial

dans son apprentissage de la langue française ! Leurs difficultés quant à l'acquisition de la langue qui sont plus importantes que nous le pensions. L'E1 nous a bien expliqué que les élèves ont des difficultés « partout » ! Selon l'enseignante, l'erreur inévitable des élèves c'est de penser en arabe et produire en Français :

*«J'ai toujours demandé à mes élèves de penser en français, parce que là le problème que nous avons actuellement avec les jeunes Algériens c'est de penser en arabe ! Ils pensent en arabe et ils traduisent et ça donne des aberrations. Pas plus loin qu'il y a deux jours, il y a une élève qui m'a écrit dans sa rédaction, bon c'était un texte argumentatif sur : est-ce qu'il faut travailler ou bien poursuivre ses études ? Bon alors, qu'est-ce qu'elle me dit : « non, il vaut mieux poursuivre ses études parce que si on travaille tôt, on fait tomber sa santé ! », alors « On fait tomber sa santé » c'est de l'arabe, c'est de l'arabe carrément, traduit en français ... et il y a plein, une fois un garçon le matin, je lui ai dit : tu n'as pas pris ton café, pourquoi tu dors en classe ? Il m'a dit : « Madame, le lait s'est déchiré et je prends pas de café noir »,*

*« Le lait s'est déchiré » au lieu de dire « la lait à caillé ». Et une fois « ma mère n'est pas assise pour venir vous voir » c'est-à-dire ma mère n'a pas le temps. Ma mère n'est pas assise !*

**Q : « gé3da ! » (Assise en dialecte algérien)**

Une autre enseignante évoque le problème des réseaux sociaux. Selon elle, cette nouvelle tendance chez les adolescents ne fait qu'empirer cette situation dans laquelle se trouve l'apprenant Algérien:

*E1 : donc, plein de ces aberrations, et puis le problème c'est que ce n'est même pas dans l'oral, c'est dans l'écrit. Ils écrivent comme ça. Donc, moi je pense que la langue française n'a plus « hedek » le statut qu'elle avait auparavant. Malgré les réseaux sociaux, malgré l'internet, malgré le numérique, malgré tout, le niveau a dégringolé.*

*E2 : au contraire avec les réseaux sociaux, pardon, ça a empiré, parce qu'ils écrivent en abrégé.*

*E 1 : c'est de l'arabe, c'est de l'arabe, par exemple « WIN RAKI », « RANI F LYCEE »*

*(« Ou est tu ? » « Je suis au lycée » écrire l'arabe dialectal en lettres françaises)*

Nous avons posé plusieurs questions sur les motivations des élèves quant à l'envie d'acquérir la langue française car et ce depuis les travaux fondateurs de Gardner et Lambert<sup>108</sup> publiés en 1972, les professeurs ont reconnu l'importance du rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues. Ainsi, Gardner et Lambert distinguent deux types de motivation dans leur théorie : **la motivation instrumentale** qui se centre sur des objectifs pratiques de l'apprentissage de la langue (réussir un examen, trouver un emploi...etc.) et **la motivation intégrative**, chez les apprenants cherchant à se situer psychologiquement dans les contextes des locuteurs de la langue en question. Ou à s'intégrer dans la communauté d'origine de la langue pour interagir avec les locuteurs natifs.

Si nous évoquons la question de motivation dans notre étude, c'est par ce que cette **motivation intégrative** nous interpelle sans cesse, elle est en rapport direct avec les objectifs recherchés. Or, les constats émis à travers notre enquête nous a bien révélée un pourcentage en faveur de la motivation instrumentale chez les apprenants (le BAC, trouver un travail)

Voici à présent un argument dit par un apprenant concernant sa démotivation vis-à-vis de la langue française et la lecture qui nous a bien surprises ! :

*Donc, je parlais des littéraires qui nous fatiguent énormément. Le message ne passe pas ! Ils sont là, passifs, ils reçoivent, il y a deux jours, je ne sais pas si je dois le dire, il y a un élève qui m'a dit « Madame, c'est la langue du colon » bon je vous le dis en français, il me l'a dit en arabe « c'est la langue du colon, je ne veux pas l'apprendre, et puis, je n'aime pas lire aussi ».*

*E 3 : ils le disent à chaque fois.*

*E1 : oui, « c'est la langue du colonisateur, ils nous ont colonisés, pourquoi on apprend leur langue ? »*

---

<sup>108</sup>Gardner R., et Lambert W.E. (1972), Attitudes and Motivation in second language learning, Rowly Newbury House Publishers



Nous nous sommes arrêtés sur cet argument bien réel. Il s'agit d'un obstacle socioculturel et politique rassemblant l'histoire de l'Algérie et de la France qui s'est bien incrustée dans la mémoire des algériens.

Suite à cette réflexion de la part d'E1, nous avons demandé si le manuel scolaire comportait des textes historiques en rapport avec la colonisation française. Vu le rôle important du manuel dans le processus enseignement/apprentissage de la langue :

*« Dans les pays en voie de développement, la question a fait l'objet de plusieurs études tant il est vrai que le manuel est perçu a priori comme étant un élément-clé pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement en fournissant, si possible à chaque élève, un outil susceptible de l'accompagner directement dans son apprentissage. » (GERARD, 2010)*

Afin d'en savoir davantage, nous avons pris en compte les témoignages informels (en dehors des classes) de la part des élèves dans différents établissements.

**Q : ça, je l'ai remarqué mais dans le manuel de troisième année, et ils me l'ont dit dans un autre établissement qu' « on est en train d'étudier l'histoire de l'Algérie et de la colonisation en français c'est tout ».**

C'est-à-dire que c'est le programme du manuel de la troisième année secondaire, nous voulons juste ouvrir une parenthèse.

*E 3 : oui, bien sûr, pour eux ce premier « Projet » est inintéressant !*

*E 1 : parce qu'il y a trop de répétition, et c'est toujours la guerre d'Algérie, la guerre d'Algérie*

*E3 : et de plus ils connaissent tout ça mais en « histoire »*

*E 2 : mais ça c'est la réforme qui a voulu ça aussi*

**Q : c'est depuis 2008 ?**

*E 2 : voilà c'est ça*

L'E3 fait référence au premier « Projet » dans le manuel scolaire, cela nous a incités à voir de plus près cette partie du manuel, ce qui confirme vraiment les déclarations des enseignants.

**Q : comment expliquez-vous les difficultés de compréhension en lecture chez les élèves?**

*E 2 : oui, moi j'ai juste quelque chose à dire, c'est que tout ça, ça doit être fait dès le départ, ce n'est pas en atteignant le lycée que les choses vont changer, c'est trop tard maintenant.*

*C'est à partir du primaire, parce que là, les lacunes dont parle, les pauvres gosses, ce n'est pas de leur faute, il faut dire, c'est la faute, c'est la faute de ceux qui ne leur ont donné aucune base en primaire.*

*Quand il ne sait pas lire, ce n'est pas de sa faute, ce n'est pas la faute du gamin, mais c'est la faute de celui qu'il l'avait en primaire, qui ne lui a pas appris à lire, à écrire. Moi, j'ai la maitresse de ma fille, elle à trois quart d'heure de cours, elle passe plus de 20 minutes ou 25minutes dehors au téléphone. Il y a un quart d'heure pour leur apprendre les syllabes, les sons...etc. ce n'est ni la faute des élèves, ni de notre faute.*

*Ici, nous à notre niveau on ne peut rien faire. C'est trop tard, c'est trop tard, il n y a plus rien à faire.*

Voilà pourquoi les apprenants et les enseignants butent, dans la réalisation d'une pratique de lecture en classe, sur une forte complexité de la tâche. A cet effet, une interrogation s'impose combien sont-ils ces enseignants qui tiennent vraiment compte de cette pratique?

Apparemment, ils ne sont pas nombreux. La preuve sur les trois enseignants interrogés, seule l'E1 assume le faire. Les autres expriment clairement leur incapacité de procéder à une telle méthodologie faute de temps et de surcharge des classes.

**Q : Et est-ce que l'enseignant est libre de rajouter, de modifier, de proposer autre chose que ce qu'il y a dans le programme ?**

*E2 : mais on ne peut pas on a un programme à suivre !*

*E1 : non, non, c'est-à-dire on suit le programme, mais le choix des textes on est libres.*

**Q : le choix des textes dans le manuel ?**

*E1 : non, non ; bien sûr, généralement, on ne travaille pas beaucoup avec le manuel.*

*E 3 : mais même si on ne travaille pas avec les textes du manuel, nous devons suivre la thématique du projet.*

**Q : donc, toujours dans la même thématique.**

*E1 : c'est-à-dire le livre là (le manuel) ce n'est pas le programme. Non, on ne peut pas le suivre à la lettre. Les préconisations se limitent à d'autres pistes à exploiter mais jamais de manière singulière ou comment doit-on faire pour "transformer" ce sujet démuné (l'apprenant) et en un bon sujet interlocuteur.*

Nous avons tenté de savoir si les enseignants ont conscience du contenu de leur programme :

**Q : et vous avez une idée sur ce programme en vigueur ?**

*E3 : oui oui bien sûr, enfin pas tout le programme, c'est-à-dire les points, c'est tout, mais c'est à nous de le détailler.*

*E1 : c'est-à-dire par exemple, pour les premières années, on a trois projets à suivre. Donc, là, le programme, il ne faudrait pas quand même le laisser de côté. On doit respecter, mais le choix, c'est-à-dire, on est libres.*

**Q : c'est-à-dire que les supports pédagogiques, vous pouvez les choisir ?**

*E 1 : voilà ! Même les exercices...Etc. même quand on donne par exemple des travaux, les productions écrites, là on est libre de donner n'importe quel sujet mais il faudrait que ça soit en relation avec le projet.*

Il importe de rappeler que, chez une partie réduite des sujets interviewés, des satisfactions quant au contenu du programme de la langue française en général et du manuel scolaire en particulier ont été enregistrées.

Dans ce même élan qui est relatif au mode d'enseignement, aux contenus présents dans les documents officiels, la plupart des réponses reflètent une conscience pas très claire et souvent subjective. Les énonciateurs se réfèrent immédiatement à leurs parcours d'enseignement, notamment aux expériences d'échec face aux élèves passifs et démotivés. Ils expriment clairement leur déception face à cette situation. Nous leur avons demandé de choisir une bonne méthode sur laquelle ils peuvent faciliter justement l'acquisition des apprenants comme l'approche actionnelle par exemple.

*Prof 2 : je pense que vous voulez dire, est ce qu'on peut les aider à apprendre la langue à notre niveau, c'est ça ! On n'a pas le temps, on va leur apprendre à lire, à écrire, à comprendre !*

**Q : Est-ce que vous utilisiez les jeux de rôles et les simulations globales en classe ?**

*L'ensemble des profs : oui, oui l'expression orale*

**Q : pensez-vous qu'ils sont meilleurs à l'oral qu'à l'écrit ?**

*L'ensemble des profs : non, non pas vraiment*

Quant au sujet **E1**, il évoque souvent les raisons pour lesquelles le niveau des élèves n'est pas le même :

*E 3 : on ne peut pas généraliser, par contre, les classes littéraires, c'est nul, il n'y a pas d'exception, aucune. Par contre, chez les scientifiques ou bien les mathèmes, nous avons quelques groupes qui sont excellents en français, ils viennent de milieux très favorisés, francophone de parents très bien placés, donc ils maîtrisent très très bien la langue.*

*Moi, par exemple, j'ai une classe de mathèmes, ils sont excellents, j'ai deux classes de mathèmes, une terminale et une de première. C'est des élèves qui lisent à 80%, ils ont leurs livres sur eux. Dès que ça sonne ils sortent le livre, mais malheureusement en classe, on ne peut pas suivre que ce petit groupe, parce qu'il y a la plupart qui sont limités dans la même classe. Donc ce sont des classes hétérogènes.*

Nous nous sommes interrogées sur la méthodologie appropriée face à cette hétérogénéité :

**Q : Et vous n'avez pas un programme adapté à ce groupe hétérogène ?**

*E3 : on ne peut pas parce que la classe est chargée aussi, nous avons des classes de 35 voire 38 élèves. Pas moins de 35 donc imaginez !*

*E1 : et puis là pour les littéraires, le problème qui se pose pour eux comme l'a dit ma collègue. C'est des enfants qui viennent de milieux défavorisés, on dirait qu'ils ont été choisis !*

*E3 : ils sont choisis.*

*E1 : c'est des élèves qui sont pauvres, ils ne sont pas beaux, il faut le dire héin, et puis ils sont issus de milieux où ça ne parle pas français. Ça ne parle pas français.*

Voici un témoignage intéressant qui reflète parfaitement le modèle des élèves issus des milieux non-francophones mais pas seulement dont les parents repoussent carrément la langue française, nous verrons par la suite comment ceci peut avoir un impact sur leur apprentissage de la langue :

*E1 : Moi, il y a quelques années, il y avait un prof avec nous, un prof d'Arabe, j'avais sa fille en classe, en première, elle ne dépassait pas les « 2 », c'est-à-dire c'était zéro, sa copie valait « 0 » mais je donnais « 2 » pour ancrer le papier. Une fois je suis partie voir son père j'ai dit mais ce n'est pas possible ! Quand même, elle a 8 ans de français derrière elle, les chinois ils sont venus à peine hier, ils jonglent avec l'Arabe ! Qu'est-ce qu'il me dit ? Il me dit : « écoutez Mme, moi je suis prof d'Arabe, sa mère est prof d'Arabe, à la maison il n'y a que les chaînes arabes, on ne lit que les journaux arabes et on ne parle que l'arabe, comment voulez-vous qu'elle parle français ? »*

*E3 : c'est des gens qui refusent la langue carrément.*

*E1 : donc, le milieu c'est très important*

*E2 : mais bien sûr le bain linguistique*

*E1 : un enfant qui parle français, il faudrait qu'il est parlé français dès le bas âge. C'est-à-dire 2 ans, 3 ans.*

**(Interruption du débat par une enseignante de langue Arabe)**

Cette dernière, nous a raconté l'histoire d'un enseignant d'Arabe nationaliste qui s'est manifesté en salle des profs suite à un « Bonjour » en langue française de la part d'une enseignante de langue Arabe !

*E3 : si on revient par exemple à ce que la collègue d'Arabe vient de dire, des fois ces mêmes professeurs ils font la remarque aux élèves qui parlent pendant le cours ou même pas pendant leur cours en français. S'ils les écoutent en train de parler en français, ils leur font la remarque : « il faut arrêter, il ne faut pas faire ça, il ne faut pas parler, ils lui font un lavage de cerveau ! »*

*E1 : parce que pour eux, c'est une colonisation culturelle, pour eux même la présence du*

*CCF (Institut Français) c'est une colonisation culturelle. La France n'est jamais sortie, elle est là. Voilà, c'est comme ça que ça pense.*

**Q : c'est pourquoi le programme a décidé d'écarter les traces culturelles de la langue française.**

*E2 : il y a aussi beaucoup de politique dans tout ça ! On nous l'a dit quand on faisait la formation, qu'il était impératif de garder les repères algériens, de garder la langue, de garder l'identité de l'Algérie. Impératif !*

*E1 : mais ça ne veut rien dire, les élèves que nous avons en lettres, ils ne parlent pas français, mais si jamais on leur demande « vous voulez partir en France ? » ils vous diront « j'aimerais bien, on ferait tout ».*

*La dernière fois, il y avait deux élèves de lettres qui demandaient un billet d'entrée, ils allaient et ils venaient pour le billet d'entrée, je leur ai dit « on dirait un visa !! » ils m'ont dit : « si au moins on pouvait avoir le visa et quitter ce pays » bon, ils m'ont dit ça ne arabe, et c'est des élèves qui ne parlent pas du tout français, donc, ça ne veut absolument rien dire.*

*On peut parler français et jongler avec le français et être nationaliste.*

Les expressions employées par les enseignants parlent d'elles même ! Nous sommes dans le pur culturel qui handicape à son tour l'assimilation de la langue. Le dernier paragraphe nous montre à quel point les apprenants Algériens éprouvent le désir de partir en France.

*E2 : tu sais, ces gamins-là qui ne parlent pas un mot français, le jour où ils iront en France, ils apprendront la langue « bessif 3lihom = malgré eux » et ils seront contents de l'avoir appris là-bas, tu vois, parce qu'ici il en a pas besoin !*

*E3 : ce n'est pas qu'il n'en a pas besoin !*

*E2 : ici il n'est pas en situation problème dans laquelle il doit utiliser la langue française.*

**Q : je ne sais pas si les élèves en terminale sont conscients qu'après le BAC toutes leurs études seront en Français !**

*E1 : on ne fait que rabâcher ça ! Ils nous disent pour le moment on travaille que pour le BAC, après le BAC on verra. D'ailleurs ils prennent des cours supplémentaires.*

*E2 : et après ça fera des étudiants qui vont payer 15 000 DA au CCF (Institut français) pour apprendre la langue française, alors qu'ils auraient pu l'apprendre ici gratuitement.*

**Q : ils cherchent un petit peu le côté prestigieux et le côté chic dans leur apprentissage !**

L'enseignant E2 déclare que : « l'apprenant *n'est pas en situation problème dans laquelle il doit utiliser la langue française* ». Cela veut dire que l'apprenant étant en dehors des situations de communication propres à la culture cible, il n'évolue pas dans la production orale de cette langue, et son apprentissage demeure vague et inachevé car il n'est pas mis dans le contexte approprié, la raison pour laquelle l'élève ne fait aucun effort.

Nous avons été interpellés par le second point qui est l'intérêt que portent les élèves aux cours de français au sein de l'Institut Français (ancien Centre Culturel Français). Cet

établissement représente la France en Algérie, c'est-à-dire que l'élève est démotivé au lycée mais entièrement engagé à l'IF !

*E3 : même pas ça, c'est le programme qui les bloque, ils ne sont pas motivés, ils ne sont pas motivés du tout*

*E2 : c'est pour ça qu'on utilise très rarement le manuel, on n'arrive pas à agripper leur attention !*

*E1 : on est conditionnés par beaucoup de facteurs*

*E3 : il faut dire aussi que les élèves ne s'intéressent pas trop, vu le coefficient, c'est le plus bas coefficient ! Leurs cours de matières qu'ils appellent « matières essentielles » c'est le plus fort coefficient, donc ils mettent toute leur énergie en Sciences, Maths, Physiques.*

**Q : et les littéraires ?**

*E3 : bon les littéraires c'est un cas spécial, ils sont nuls partout, même en Arabe ! D'ailleurs c'est pour ne pas les mettre dehors, avant ce n'était pas ça, le bon littéraire on l'orientait vers la littérature, le scientifique en sciences. Maintenant, non, pour ne pas les mettre dehors on les met en lettres.*

**Q : Avant on disait que les matières littéraires sont plus difficiles que les scientifiques !**

*E1 : Bien sûr, le BAC lettres c'est le plus difficile, Lettres et Philo en France c'est le plus difficile. Ici c'est le contraire, maintenant pour ne pas le mettre dehors, on le met en lettres, et mêmes dans mes branches scientifiques, les meilleurs, ils vont en sciences et en Maths, et les mauvais des scientifiques ils vont en gestion et en TM (techniques maths).*

*E 2 : alors que, mon dieu, ces filières qu'est-ce qu'elles sont magnifiques, parce que les débouchés qu'il y a pour ces deux filières c'est quelque chose, surtout maintenant avec le modernisme.*

*E1 : c'est-à-dire que c'est tout le système qui est à revoir*



Les enseignants évoquent régulièrement les difficultés liées aux contenus du programme officiel de la langue française :

*E3 : les élèves fuient la langue à cause du système justement, s'ils avaient un programme allégé, s'ils avaient moins de contraintes par rapport aux cours qu'ils prennent, ils nous auraient suivis pendant le cours. Parce que des fois on les voit, ils sont perdus. Ils savent qu'une fois à l'Université, tout se fera en Français mais malheureusement ils ne peuvent pas parce qu'ils n'ont pas le temps pour nous. Ils veulent juste réussir et c'est tout. Après ça fera des étudiants en Médecine qui prennent des cours particuliers.*

Les trois enseignants trouvent que les difficultés d'apprentissage de la langue ne sont pas liées uniquement à l'absence de la pratique lecture/écriture en classe, ils trouvent que les apprenants n'ont pas eu la « base en français » :

*E 2 : la base c'est le primaire, quand ils n'apprennent pas la langue en primaire c'est foutu.*

*S'il n'a pas la base les trois premières années, la troisième année c'est la première année de Français, s'ils n'ont rien en cette année c'est foutu. Ça ne sert à rien de continuer.*

*E 1 : le français, il faudrait qu'il soit pratiqué, si le français n'est pas parlé en dehors de l'école ça ne donne absolument rien. Il y a des élèves qui ne parlent français que dans la classe. « Madame, je passe au tableau ... je vais au toilettes » ça s'arrête là et quand ils sortent de la classe, c'est de l'Arabe, et quel arabe ! Si au moins c'était l'Arabe classique, l'Arabe ... pour ne pas dire l'Arabe vulgaire. Donc, une langue, il faudrait qu'elle se pratique.*

*Moi je dis à mes élèves, en classe chez moi, demandez un stylo en français, demandez l'heure en français, demandez à votre camarade « tu as l'heure stp ? Ou tu as quelle heure ? » En Anglais, parlez en anglais, en Arabe, parlez en arabe. C'est comme ça que vous pouvez apprendre.*

L'E2 a fait une réflexion qui a retenu toute notre attention :

*E2 : c'est une honte pour eux de parler français, surtout pour les garçons !*

**Q : ah bon !**

*E1 : c'est un complexe.*

*E3 : non non, c'est entre eux, ça se passe entre eux les camarades.*

**Q : ce n'est pas le contraire, ce n'est pas chic de parler français ?**

*E 3 : non le contraire, ça c'est les filles, mais pour les garçons ça veut dire que c'est un garçon qu'on peut facilement dérouter « anouch = l'enfant gâté », pas dans le sens d'efféminé, c'est plutôt un garçon qui ne peut pas s'en sortir dans des situations difficiles. « Mechirajel = ce n'est un vrai homme »*

*E1 : ah bon, ça se passe comme ça même chez les mathèlemes ?*

*E 3 : oui bien sûr, je te jure, les mathèlemes justement ils sont extras, excellents. Ils se prêtent la règle en arabe « a3tini mistara ta3ek = donne-moi ta règle » ils retournent directement à l'Arabe.*

Nous concevons que la méconnaissance de la langue n'est pas toujours la seule raison qui bloque les élèves ! D'autres facteurs peuvent parfois jouer un rôle décisif dans l'usage de la langue, comme par exemple le contexte socioculturel (comme cité ci-dessus), mais pas seulement ! :

*E1 : et puis moi je pense qu'ils ont peur de faire des erreurs, faire des fautes. Ils ont beaucoup plus peur de ça que d'autres choses. Faire des fautes en Arabe, ça passe mais faire des fautes en français c'est inadmissible. Parce que moi je les ridiculise devant le tableau.*

*Même dans les écrits, des fois je leur écrit, ça ce n'est pas du français, c'est une langue toute autre ! C'est du charabia, c'est du n'importe quoi ! Il n'y a pas une phrase de correcte chez des langues ! Les langues qui sont censés être très bons en français. Mais là c'est du n'importe quoi et tu es obligée de noter et de corriger. Parfois je me dis mais ce n'est pas possible, je ne sais pas comment ils réfléchissent ?*

L'attitude de cet enseignant vis-à-vis de ces élèves nous paraît inappropriée, notamment quand il affirme vouloir les ridiculiser devant le tableau ! Le rôle de l'enseignant en classe est primordial dans la relation enseignant/apprenant et dans le

processus enseignement/apprentissage : « *Lorsqu'en apprenant, l'élève se rapproche des objectifs fixés.*

*Ce « rapprochement » ne serait être indépendant des interventions de l'enseignant, que nous considèrerons comme l'ensemble des démarches didactiques et des mises en œuvre pédagogiques caractérisant l'action du professeur » (LECA)<sup>109</sup>*

Toujours dans le cadre de l'évaluation en classe, voici un point particulier qui préoccupe les enseignants en général :

*E2 : et de plus je vais te dire une chose. Toi tu es sévère dans tes notes. Si tu notais comme on note nous en FLE ou bien au CIEP. Du moment que tu as compris qu'il voulait dire « cadeau » et lui il l'a écrit « cado » et toi tu as compris que « cado » c'était juste dans le contexte, tu lui compte juste. Et c'est ce qu'on fait au BAC.*

*E1 : ah non, moi je ne fais pas ça, moi je suis contre cette technique, parce que là c'est vraiment détruire la langue française.*

**Q : c'est-à-dire que dans un exercice de compréhension orale ou écrite on ne prend pas en compte l'orthographe ou la grammaire.**

*E1 : je vais vous donner un exemple pourquoi il faut tenir compte de l'orthographe. Moi j'ai des élèves de terminale Lettres, ça fait presque 6 mois que je suis en train de leur apprendre le pluriel des verbes « ils regardent » ça ne donne rien « ils regardons » toute la classe, ce n'est*

*pas possible ! Donc l'orthographe est très importante. Moi j'enseigne français, je ne peux pas enseigner le français avec des fautes, ce n'est pas possible ! Ou on enseigne bien ou ce n'est pas la peine.*

*Donc, moi, un élève qui m'écrit « cadot » avec « ot » c'est faux, c'est une faute d'orthographe. Moi je me rappelle quand on était petit on faisait des dictées « 0 fautes ».*

*Donc au BAC, je ne sais pas comment ils corrigent, mais pour moi l'orthographe c'est très très important*

---

<sup>109</sup> Document d'accompagnement du C.M. : Théories et conditions de l'apprentissage en EPS

*E3 : c'est-à-dire au BAC, ils nous obligent d'accepter les fautes d'orthographe mais c'est comme en FLE. Or, en classe on ne fait pas de FLE.*

*Il a lu, il a compris, peu importe comment il l'a écrit. C'est juste.*

*E1 : et quand il s'agit d'une faute grammaticale, on accepte aussi ?*

*E 3 : pareil oui, tu acceptes parce que là on ne juge que sa compréhension, parce que c'est du français langue étrangère.*

*E1 : ah non pour moi ce n'est pas une langue étrangère, c'est une langue seconde.*

L'évaluation pédagogique telle qu'elle a toujours été appliquée, est fondée sur la notation/sanction. Sans objectif, cette dernière a un impact direct sur la progression de l'apprentissage. L'évaluation va, dès lors, être ramenée à deux fonctions : une fonction formative et une autre sommative :

*« L'articulation entre ces deux fonctions, les types d'évaluation qu'elles impliquent et les moments où elles s'appliquent doit constituer un objectif majeur pour cimenter l'unité de l'acte pédagogique et éviter coûte que coûte la désarticulation qui caractérise actuellement les différents moments de son déroulement »<sup>110</sup>*

L'évaluation par compétences que vise le CECRL destinée à l'enseignement des langues étrangères dérange les enseignants Algériens en particulier car ils ne surviennent toujours pas à situer le statut de la langue française en Algérie :

**Q : d'ailleurs que pensez-vous du statut de la langue française ?**

*L'ensemble des profs : il a changé, on ne reconnaît pas !*

*Prof 1 : dans les bulletins c'est écrit langue « ajnabiya 1 = étrangère 1 » et l'Anglais « langue ajnabiya 2 = langue étrangère 2 ». Donc c'est considéré comme une langue étrangère.*

**Q : Officiellement d'accord, et si on parle du statut réel de la langue française en Algérie ?**

*E 1 : langue seconde, pour moi c'est une langue seconde.*

---

<sup>110</sup> Référentiel des programmes, p.56

*E3 : langue héritée on va dire*

*E1 : la médecine c'est en français, la pharmacie c'est en français. Est-ce que tu as un médecin qui prescrit son ordonnance en Arabe ?*

*E 2 : dans ce cas-là, alors qu'ils changent le statut de la langue, ce n'est plus une langue seconde. On ne fait plus de vocabulaire, de grammaire. Mais maintenant avec ce qu'on fait nous, tu donnes une activité, il a fait... Sur le tas tu corrige et sur le tas tu donnes la réponse !*

En effet, les enseignants aux lycées, de plus en plus nombreux, se trouvent confrontés aux problèmes liés au statut de cette langue en Algérie. Cependant les instructions officielles ont été très claires à ce sujet : « *l'enseignement du français en Algérie ne saurait se définir dans son contenu et ses méthodes qu'en fonction de ces données essentielles : d'une part l'orientation générale du pays et ses options fondamentales et d'autre part, le fait que le français, si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré en Algérie comme une langue vivante étrangère.* » d'après le référentiel.

Aujourd'hui encore, 35 ans après la diffusion de ces directives, la confusion quant à cette question n'a pas tellement changé.

Les échanges qui suivent portent sur la méthodologie d'enseignement, entre la traditionnelle et l'approche par compétences :

*E 1 : votre promotion et ma promotion ce n'est pas la même chose. Moi jusqu'à présent, je suis à la veille de la retraite, je fais toujours le français traditionnel. Quand j'ai envie de faire la forme passive, j'explique d'abord à mes élèves qu'est-ce que c'est qu'un verbe transitif. Il faut qu'il y ait d'abord un COD pour pouvoir transformer à la forme passive.*

*Parce que je peux leur dire par exemple « je suis partie chez mon père » transformez moi la phrase. Et ils vont s'arracher les cheveux pour la transformer. Donc, il faudrait que l'élève sache qu'on ne peut transformer que les verbes transitifs directs ! Pas indirects, pas un COI.*

*Donc, je fais de la grammaire qu'ils le veulent ou non. Je fais de la conjugaison, la première séance où je rencontre mes élèves, je fais l'indicatif, les huit temps de l'indicatif. Ils ne savent pas qu'est-ce que c'est qu'un temps composé ou un temps simple. C'est très important.*

*Parce qu'après quand on va faire la forme passive et active, ils vont refaire sortir ces acquis ! Le verbe « être » à tous les temps, à tous les modes. Je fais de la conjugaison, je fais de la grammaire. Et ça donne de bons résultats parfois.*

**Q : mais est-ce que vous le faites à travers l'approche par compétences ?**

*E1 : on essaye de faire les deux.*

*E 3 : c'est dont on parlait tout à l'heure, c'est-à-dire que elle, elle fait ça, mais nous, la nouvelle génération, on ne peut pas faire ça.*

*E1 : non non, je ne fais pas ça indépendamment. ce n'est pas possible ! Je ne peux pas demander à des élèves de transformer, par ce que quand même il y a le changement des temps, quand verbe introducteur est au présent il n'y a pas de changement ...*

*E 3 : mais on n'a pas le droit, c'est-à-dire que si on fait ça c'est qu'on triche. On le fait parce qu'on ne peut pas le faire sans cela !*

*E2 : si c'est possible, on donne l'exercice, on corrige et au fur et à mesure c'est là qu'il apprend la règle.*

*E1 : ce n'est pas possible, bon je le dis, s'il y a des profs de français qui ne sont pas capables de transformer certaines phrases au discours indirects ou bien de la forme passive à la forme active et vice versa. Comment peut-on le demander à des élèves sans leur donner quelque chose ? Ce n'est pas possible.*

*Donc, moi je donne la règle sous forme de tableau, et après je leur demande de réinvestir les règles que j'ai données à travers des exercices.*

**Q : chacun à sa propre méthodologie, en tout cas merci beaucoup pour votre témoignages et je vous souhaite une bonne continuation.**

#### **4.4 Entretien auprès d'un enseignant/formateur**

Remarque : le début de l'entretien concerne les problèmes d'ordre général rencontrés par les enseignants. Par respect, il nous était impossible d'interrompre l'interviewé. Nous avons donc orienté l'entretien à partir de la minute (1 :37 mn)

A travers les hypothèses formulées, cet entretien est donc initié pour mieux cerner le profil des enseignants en milieu scolaire. Nous visons d'une manière particulière, leur cursus et formations, leur pratique d'enseignement en classe et les conditions dans lesquelles évoluent ces enseignants du lycée. Dans cet élan, Hazan E., pense que « *Enseigner, c'est donner cequ'on a de meilleur en soi : pour donner, il faut avoir, pour avoir, il faut acquérir. Rien nes'acquiert sans peine* » (Hazan, 1956)

Voici les extraits les plus marquants, ceux qui reflètent la réalité de la majorité des enseignants de la langue française en milieu scolaire :

*Form: nous n'avons pas du matériel. Les conditions du travail sont très très difficiles. Les classes ne sont pas aménagées, pas de chaises ! À chaque fois on perd 10 à 15 mn pour aller chercher des chaises en plus.*

**Q : Qu'en est-il de la motivation des enseignants et des élèves ?**

*Form: Alors la motivation, ils ne sont pas motivés du tout, déjà ils n'aiment pas les études, ils ne sont pas motivés. Nous on essaye de les motiver. Bon les terminales, ils ont un BAC, les classes sont vides. Ils sont en train de préparer leur examen ailleurs. Les absents ne sont pas vraiment sanctionnés, parce que si c'était sanctionné sévèrement il n'y aurait pas eu autant d'absences.*

*Donc, là je trouve qu'il y a un débandât, il n y a pas de maîtrise. Ils ne maitrisent plus la situation que ça soit du côté des professeurs ou du côté de l'administration. D'ailleurs l'administration nous a lâchés.*

Nous sommes conscients que la classe est un lieu de réflexion au quotidien. Grâce à leur pratique pédagogique, les enseignants peuvent observer et analyser l'impact de leur action sur les apprenants, dans le but de pallier les insuffisances retenues afin d'y remédier.

Aujourd'hui, avec les nouvelles méthodologies actionnelles « *l'enseignant et l'élève apparaissant comme des partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage* »<sup>111</sup>.

Or, notre observation dans les classes nous a montré le contraire de cette démarche qui fait de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation qui est censée le mener progressivement vers son autonomie :

**Q : Et que pensez-vous du niveau des enseignants que vous formez en ce moment ?**

*Form: alors le niveau a trop baissé, ce n'est pas de leur faute, c'est une mauvaise formation !*

**Q : C'est la faute des formateurs à l'Université ?**

*Form: Oui c'est ça .Donc, quand ils viennent ici, ils ont beaucoup de lacunes, vous l'avez constaté peut-être, je ne sais pas, le niveau a trop baissé en français, je ne sais pas comment ces professeurs ont eu leur licence, il y en a qui ont des magistères et même avec le magistère j'ai trouvé qu'ils ont des lacunes !*

**Q : Quel est votre rôle en tant qu'enseignant formateur ?**

*Form: de les corriger, de les suivre, de leur donner le programme surtout, leur montrer un petit peu la nouvelle méthode d'approche par compétences. Bien que nous ne l'appliquons pas à 100%.*

Pour la majorité des sujets interrogés, les enseignements inhérents à la pratique de l'approche par compétence sont défaillants. Nous relevons aussi à travers notre observation le fait qu'il n'a pas été donné une importance particulière aux finalités et objectifs visés par le nouveau programme. D'autre part, ce manque d'intérêt aussi bien de la part de l'enseignant que de l'apprenant, procède de la non-maîtrise des techniques relatives à l'approche par compétences.

Les enseignants reconnaissent avoir acquis une cognition pas très appréciable et se sentent incapables d'analyser leurs situations d'enseignant-médiateur. C'est dire que les

---

<sup>111</sup> Les caractéristiques des enseignants efficaces en question-[Revue.org](http://Revue.org)



démarches pédagogiques pour cette tâche sont, pour la plupart de ces encadreurs, occultées. Reprenant un extrait du témoignage de l'enseignant/formateur.

**Q : Que pensez-vous de cette approche par compétences vis-à-vis des enseignants ?**

*Form: Cette approche, elle est bien mais pour des enfants français natifs parce qu'ici le français est très bas. C'est une très bonne méthode, moi je l'ai appliquée avec une classe scientifique, je me rappelle, j'avais une très bonne classe. La classe c'est quoi, c'est un atelier de travail, le professeur n'est là que pour superviser les élèves c'est tout. C'est à eux de faire le cours, d'écrire au tableau, et lui il est là pour corriger. Donc, là ça marche très très bien, et ils sont motivés et ça les intéresse aussi. Il faut choisir des dossiers, et des sujets très intéressants pour les élèves.*

Ce formateur est convaincu que pour un meilleur résultat il s'agit de se focaliser beaucoup plus sur le processus « apprentissage » que sur celui « d'enseigner » : « c'est-à-dire d'allervers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de saformation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie ».

Le statut pédagogique de l'enseignant a changé parce qu'une nouvelle place est accordée à l'élève puisqu'il devient au centre de son apprentissage. L'enseignant quant à lui, passe d'unique véhicule de connaissances figées à celui de médiateur et de guide notamment dans l'interaction : « dans cette perspective, il doit se libérer des seuls impératifs disciplinaires au profit d'approches inter et transdisciplinaires »

*Form: je pense que le nouveau programme est très très bien par rapport à celui qu'on avait avant. On nous imposait un livre, on n'avait pas le droit de sortir du livre alors que c'était vraiment stéréotypé. Maintenant, le programme est très bien sauf que le niveau des élèves est très bas. Il ne s'adapte pas au niveau des élèves.*

*Il est un petit peu adapté au programme français parce que par exemple « le fantastique » c'est en quatrième année en France. Donc on suit un petit peu le programme français sauf qu'ici on ne peut pas l'adapter.*

**Q : Est-ce que vous intégrez la pratique lecture/écriture en classe ?**

*Form: oui, vous savez que nous les professeurs de français nous sommes très très influencés par la lecture, on ne peut pas se détacher de cette pratique ce n'est pas possible. Moi je leur donne souvent des textes d'auteurs français à lire en classe, bien que parfois on donne des textes d'auteurs algériens aussi. Mais pour le récit ou l'argumentation, moi je choisis des textes d'auteurs français. On travaillait tout à l'heure sur un texte « jean jack rousseau » on essaye de leur donner un petit peu de la culture française. Il y a amalgame entre la culture Algérienne et la culture française et ce dans la pratique de celle-ci qu'on a pu dégager cela. Et par la suite nous avons produit ensemble une argumentation (rédaction argumentative).*

Dans ce même élan qui est relatif aux pratiques lectures/écritures chez les apprenants, environ 45% des enseignants/apprenants trouvent qu'une telle pratique est inutile et se réfèrent immédiatement au texte proposé dans le manuel. Nous avons alors posé la question à l'enseignant/formateur pour en savoir davantage :

**Q : Que pensez-vous des enseignants qui pensent qu'il est inutile d'intégrer la pratique lecture/écriture pour des apprenants ?**

*FORM : non, non parce que maintenant ils ont de graves problèmes de langue et pour remédier justement à cette situation, il faut leur faire lire à haute voix, corriger leurs articulations phonatoire d'une part et leur faire découvrir le lexique et le vocabulaire c'est important ça !!*

*Si vous enseignez une langue, vous enseignez aussi sa pratique, ce n'est pas possible, moi je leur parle souvent de la lecture et son importance. Ce n'est pas normal qu'un enseignant de langue ne s'inquiète pas du niveau de son apprenant franchement ...*

*Ensuite nous remarquons l'impact négatif lors de la correction des productions d'écrit.*

Nous passerons à présent, aux résultats obtenus auprès des élèves interviewés, après avoir analysé ceux des enseignants, et qui pour nous étaient spontanés dans leurs réponses données.

#### 4.5 Résultats obtenus auprès des apprenants

Nous avons jugé utile de choisir un échantillon hétérogène (le niveau des élèves, le milieu et les conditions en général) afin d'étaler les différentes situations dans lesquelles se déroule l'apprentissage de la langue française. Nous rappelons qu'il s'agit d'analyser les difficultés rencontrées par les apprenants notamment celles qui sont liées à la lecture et son impact sur l'écriture.

Pour cet entretien, nous avons repris quelques questions du questionnaire déjà donné et d'autres plus ouvertes selon le déroulement de l'entretien et le sujet interviewé :

**Q : A votre avis, est-il important d'apprendre la langue française?**

*App1 : elle commence à devenir importante.*

**Q : Pourquoi ?**

*App1 : parce que nous sommes en voie de développement, c'est pour ça que les gens commencent à considérer la langue française comme une langue très importante.*

**Q : pensez-vous qu'il est important aujourd'hui de parler français pour trouver un emploi plus facilement ici en Algérie ?**

*App1 : ah oui c'est essentiel. Mais moi j'apprends le français pour moi-même. Parce que je ne compte pas faire ma vie ici. Je veux travailler en France.*

**Q : est-ce vous voulez vivre en France ou seulement faire des études et revenir ?**

*App1 : non, seulement faire des études et revenir m'installer ici.*

**Q : et pourquoi faire des études en France ?**

*App1 : pour être mieux qualifié, non seulement pour l'enseignement en France, mais on a aussi la pratique de la langue là-bas.*

Face à cette question, il fallait s'attendre à ce que tous les élèves répondent par l'affirmative. Or, ce qui nous intéressait le plus, c'était de dévoiler la motivation cachée

derrière chaque réponse. L'analyse des résultats nous a permis de dégager plusieurs motifs notamment ceux qui sont liés à l'avenir social et professionnel de ces apprenants algériens.

Aujourd'hui, le cri d'alarme que poussent les enseignants quant à la pratique de la lecture et la motivation des élèves montre que ce problème est au cœur de leurs préoccupations pédagogiques. Ils sont convaincus que la lecture reste le moyen le plus efficace d'un bon apprentissage de la langue. Nous pensons que la lecture est un acte unique mais a plusieurs fonctions : un devoir scolaire, une activité culturellement valorisée et une activité lucrative.

La maîtrise de la lecture en tant que technique ne peut être dissociée de la dimension culturelle « *A chaque fois, la modification des formes et des supports qui transmettent l'écrits'accompagne d'une évolution du rapport à la lecture. La découverte et l'expansion récentes du texte électronique constitue un de ces grands changements. On peut donc se demander si la « crise » actuelle de la lecture ne constitue pas plutôt une troisième « révolution de la lecture »* » (Bellégo, 2005)

Nous avons rencontré une élève de 1ère AS qui lit beaucoup et que grâce à la lecture, elle a acquis un bon niveau en français, même si elle vient d'un milieu qui n'est pas francophone :

**Q : Pourquoi la langue française ?**

*App2 : Je ne sais pas, mais ça fait partie de moi ... je ne peux pas m'exprimer aussi clairement qu'en français !*

**Q : même quand vous parlez en Arabe ?**

*App2 : Surtout en Arabe. Je ne suis précise, claire et directe qu'en Français.*

**Q : Voudriez-vous être professeur de français dans l'avenir ?**

*App2 : Non, j'adore le français c'est vrai, mais devenir prof ... je ne pense pas que c'est ça ma vocation. J'aimerais bien devenir Médecin, et pourquoi ne pas écrire un livre qui sera publié et connu partout dans le monde. La première fois ça ne sera peut-être une histoire aussi bonne pour que tout le monde puisse la lire. Mais je ne sais pas, j'aime bien rêver ... rêver grand !*

**Q : Est-ce que vous parlez français chez vous ?**

*App2 : ça dépend, français, anglais et arabe. Ce n'est pas mes parents qui m'ont appris à parler français. A la maison se n'est pas obligatoire de parler en français. Ils ne sont pas francophones.*

**Q : et entre amis ?**

*App2 : ça dépend de la personne avec qui je parle. Si elle comprend bien le français, oui.*

*Mais si je vois qu'elle préfère parler en Arabe, alors je parle en Arabe.*

**Q : Etes-vous déjà allé en France ?**

*App2 : Non, jamais*

**Q : vous lisez beaucoup alors ?**

*App2 : Beaucoup. Et je regarde pas mal de programmes en français à la TV.*

Environ 70% des élèves interrogés ont exprimé leur envie de faire des études en France. Nous voulions, alors savoir ce qui se cache derrière cette forte envie :

*App2 : ... Si les français et la France me trouvent assez intéressante pour aller chez eux, pour apprendre et terminer mes études. Alors, oui je peux envisager ça.*

**Q : Pourquoi ?**

*App2 : Parce que si je deviens médecin, là-bas je travaillerai plus et je ferai plus d'opérations, et j'apprendrai plus. J'aiderai les gens. Ici aussi.*

Les besoins du public apprenant, devraient, à notre avis, structurer l'enseignement de cette langue. Le cours de français devrait véhiculer des éléments qui reflètent du besoin de ce public :

**Q : À votre avis, est-il important d'enseigner la langue française avec sa culture ?**

*App2 : non, pas du tout. On est ici pour apprendre le Français, pas les français. Pas ce qu'ils vivent ou ce qu'ils veulent faire ! Le français c'est la langue. Je suis ici pour apprendre le français pour savoir comment m'exprimer en français et peut être écrire des manuscrits en français.*

**Q : et vous pensez que vous pouvez maîtriser la langue sans la lecture ?**

*App2 : ah non, bien sûr que non. D'ailleurs on dit qu'on ne peut apprendre la langue sans la lecture, cette dernière nous enrichie le vocabulaire.*

**Q : avez-vous déjà rencontré des problèmes d'incompréhension de lecture en cours de Français ?**

*App2 : oui, mais nous avons un bon professeur. Quand elle trouve qu'on ne comprend pas très bien. Elle fait une pause, elle nous fait rire. Voilà, on est relaxés. Ensuite, elle recommence d'un coup ! Et on comprend mieux comme par magie. Elle sa propre technique et qui marche bien.*

Un cours de français fait appel, entre autres, à la compréhension de l'oral. Or, les données recueillies des enseignants et des apprenants enquêtés décèlent un net déficit chez les élèves en termes de réception orale. En fait, bien que le français soit une deuxième langue dans ce pays, les professeurs font un grand effort en expliquant le cours. Ils répètent la même idée plusieurs fois et tentent par tous les moyens de faire passer le message. Parfois même, ils se trouvent obligés de passer par la langue arabe pour s'assurer que les élèves ont saisi le message.

Cela dit, il ne faut pas sous-estimer l'importance de la réception orale qui est, d'après Porcher,

*« De loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable ... son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique car un rythme lui est imposé, contre lequel il ne peut rien et auquel il lui faut s'adapter »* (Porcher, 1995 :45).

Beaucoup de facteurs sont à l'origine de la bonne réception orale. L'interlocuteur joue un rôle crucial dans le processus communicatif puisque *« les caractéristiques influencent profondément la façon dont le texte ou l'échange langagier se déroulera ou*

*sera compris ...laqualité de prononciation du locuteur, incluant l'accent et le débit joue un rôle important auniveau de la réception du message »*

**App4** : l'enseignement de la langue française est très bon. Pour apprendre la langue française et la perfectionner, il faudrait avoir la base et la plupart des élèves n'ont pas cette base. La base c'est les études qui ont été menées les années précédentes. Car même si on ne maîtrise pas le français, si on comprend bien, on peut comprendre le cours en classe.

**Q : donc vous trouvez que la compréhension orale est importante pour l'acquisition du cours.**

Et est- ce que vous trouvez que vos camarades ont des difficultés en compréhension de l'oral ?

**App4** : oui beaucoup malheureusement.

Lors de nos observations en classe, nous avons remarqué que, pour mieux comprendre, les apprenants ont presque toujours recours à la langue arabe en classe. Même si la plupart des enseignants imposent l'utilisation de la langue française en classe. Les élèves ont pourtant confirmé de leur part que tous les professeurs n'utilisent pas la langue française en classe !

En expression orale, tous les enseignants ont souligné que les élèves sont incapables de maintenir une conversation en langue française « *ils ne peuvent même pas formuler desphrases simples pour s'excuser d'un retard ou demander quelque chose !* ». L'interaction entre apprenants en classe ne se réalise qu'en arabe (1<sup>ère</sup> AS).

D'après les différents témoignages des élèves sur ce dernier point, nous constatons qu'ils manquent énormément de sensibilisation à ce sujet. Or, ce qui ressort de l'analyse de leurs réponses, c'est le besoin d'une bonne prise en charge.

Certaines réponses nous montrent le regard qu'ont certains apprenants face à leurs enseignants. En effet, il leur semble primordial d'avoir un bon professeur pour réussir à apprendre la langue française. Voici un extrait d'un témoignage d'une élève qui maîtrise l'anglais mais pas le français :

*« Pour être honnête, c'est une langue que j'aimerais apprendre, mais nous n'avons pas de bons professeurs. Ils n'ont même pas un bon niveau en Français !*

*Je préfère l'Anglais, car je me sens plus à l'aise dedans. J'aime beaucoup la musique anglaise et américaine. Avant, j'apprenais l'anglais en classe comme tous mes camarades, mais je ne comprenais rien ! Alors j'ai essayé de comprendre en dehors de la classe à travers la musique, les films, les programmes télévisés, Internet, les infos... tout ça en anglais.*

*Je pense que j'ai acquis ce niveau en anglais grâce à ma curiosité et surtout à la culture de cette langue que j'ai bien retrouvée dans les films, les documentaires et les chansons*

*J'aime tellement cette langue que j'ai décidé d'aller m'installer chez ma sœur aux Etats-Unis »*

L'expérience de cette élève nous confirme le rôle de l'enseignant de la langue française dans son apprentissage. Il est admis aujourd'hui, que le caractère de l'enseignant ainsi que sa motivation sont d'une grande importance pour l'acquisition des connaissances et l'intéressement de l'apprenant.

Un autre phénomène nous a interpellés lors de l'enquête et c'est la possession du smart phone par la plupart des apprenants.

**Q : Pourquoi utilisez le téléphone sans modération ?**

*App5 : Car il n'y a rien à faire ici en Algérie, on essaye de se défouler et de voir ce qui se passe dans le monde.*

**Q : Pourquoi préférez-vous les smartphones au lieu des livres ?**

*App5 : Les livres !! Non, c'est plus à la mode.*

*App4 : Moi, personnellement, je préfère le livre, la version papier est meilleure, tandis que le téléphone ou les tablettes nous ont appris de mauvaises habitudes, franchement, nos habitudes ont totalement changé.*



**Q : En quoi vos habitudes ont-ils changé ?**

App4 : *Je me connecte rarement, juste quand c'est nécessaire, par contre, je vois mes camarades de classe, mes cousins et cousines tout le temps connectés et branchés à leurs smartphones et ils passent à côté de beaucoup de choses plus intéressantes.*

*Même quand ils écrivent par exemple des SMS, ils font la traduction de l'arabe en français, si au moins ce n'était que ça, le problème c'est qu'ils écrivent le français en arabe.*

App5 : *Oui, Oui, c'est pour être compris et pour ne pas perdre du temps, (3asr sor3a).*

App2 : *Ecoutez Madame, il ne faut pas oublier que l'utilisation de l'internet nous à ouvert les yeux sur le monde et ce qu'il l'entoure, nous apprenons beaucoup de choses, sauf que nous l'utilisons avec exagération.*

App1 : *franchement, je ne peux pas vivre sans internet, c'est l'air que je respire.*

App4 : *Il faut seulement savoir l'utiliser et prendre que le positif.*

Nous avons remarqué que les apprenants voulaient tous intervenir lorsque nous avons posé cette question cela explique que les apprenants sont tous attachés à cette pratique, contrairement à la lecture.

L'apprenant 4 nous à ouvert les yeux aussi sur les SMS écrits ; il est vrai que les utilisateurs du téléphones écrivent l'arabe en français par exemple : « ki raki ? » au lieu de « comment vas-tu ? » et c'est pour cela d'ailleurs que la majorité de ces utilisateurs et internautes perdent leur français ainsi. Or, si les apprenants prenaient le temps de rédiger leurs SMS correctement avec un minimum d'effort, le niveau aurait au moins vu une évolution, vu leur rattachement à l'internet.

Nous avons remarqué également lors de l'enquête quand nous nous sommes dirigées vers les bibliothèques des lycées qu'à l'intérieure de cet endroit où les apprenants sont appelés à consulter des livres et des documents en version papiers, que la plupart d'entre eux avaient le téléphone sur la table, ni stylo, ni livre, ni cahier.

Il faut dire que l'internet ou les réseaux sociaux façonnent de nouveaux comportements face à la lecture et l'écriture. Alors que le net était constitué de newsgroups, de chats IRC, de forums, ces outils se sont vus remplacés par des tchats web, des groupes et pages facebook et des discussions à travers twiter. 140 caractères pour faire passer une idée ou un lien, un bouton « j'aime » pour donner son avis : voilà des facilités qui peuvent s'avérer nuisibles en termes de communication.

Le gout de la lecture et de l'écriture se trouvent forcément dans ces parcours, mais subit l'influence des médias dominants. Ainsi, malgré la richesse de la langue française, les lecteurs préfèrent souvent éviter les phrases longues, les vocabulaires trop complexes et les mots précis, mais d'usage rare. C'est autant d'indices d'un effort de communication vers un langage commun que d'une volonté d'accessibilité. La pensée aussi est structurée par des habitudes réflexes.

## Synthèse

Notre problématique, rappelons-le, s'est donc centrée sur les difficultés rencontrées en compréhension et en rédaction chez les sujets apprenants du secondaire (Première Année secondaire), particulièrement en classe de langue française. Il est à noter que l'analyse de notre enquête de terrain s'est faite dès la fin de la collecte des données.

Nous nous sommes mis dans la tâche analytique tout de suite après la finalisation des transcriptions (propos verbaux des enquêtés de l'entretien) et des écrits (réponses écrites pour les sujets questionnés) afin de préserver (moyennement) l'authenticité du corpus. S. Beaud & F. Weber (2003) pensent que :

*« Pour interpréter les observations ou les entretiens, soyez attentif non seulement aux paroles prononcées, aux mots et au sens différentiel qu'ils acquièrent selon le contexte d'énonciation, mais aussi à la manière dont l'enquêté les dit, avec lequel il les dit. »* (Beaud, 2003)

Dans le courant de notre interprétation des résultats observés, nous nous sommes tenues à la vérification d'une condition de travail capable de nous aider à mieux nous situer. Nos hypothèses de recherche sont-elles confirmées après l'analyse des résultats ?

L'analyse des données recueillies dans les chapitres pratiques (questionnaire, entretien) révèle une disparité consistante entre ce que doit être une pratique de lecture/écriture. Nous avançons, d'emblée, que cela confirme, à un taux avancé, l'hypothèse de départ. La pratique de ces activités est très réduite, selon les représentations que les apprenants ont de l'objet.

Pour mieux étayer nos dires, et après analyse des données (le cas concerne l'enquête de terrain), nous allons établir un lien entre nos questions de recherche et les résultats empiriques. Un tel choix est motivé par le besoin d'approfondir et d'élargir nos besoins en matière de données. Il est aussi utile de rappeler que l'enquête de terrain a été, pour nous, une phase où beaucoup de zones d'ombres se sont éclaircies.

Les réponses aux questionnaires formulées par les sujets questionnés (enseignants/apprenants), ont été très différentes dans leurs contenus et dans leurs natures. Certaines réponses contenaient même des propositions, ce à quoi nous nous attendions le

moins. Le choix des textes proposés dans le manuel est donc un problème qui « hante » les apprenants du secondaire.

C'était probablement une occasion pour eux, et d'une manière particulière (tantôt réfléchie tantôt sous l'impulsion) d'extérioriser ce qu'ils ont, depuis longtemps enfoui dans leur fond. Ce sont surtout les variations dans les méthodes utilisées par les enseignants de la langue française (qui se sont succédé au fil de la vie scolaire des apprenants) qui étaient les plus citées par les enseignants.

Il était aussi question de mauvaise adaptation des méthodes (le plus souvent le programme était préparé sans tenir en compte des capacités d'acquisition chez les apprenants) et à la mauvaise orientation des élèves. (Des classes homogènes : les élèves faibles en lettres et les plus bons en Sciences et Maths). Les élèves questionnés s'estiment « Mal armés » pour affronter un programme chargé où les différents savoirs et compétences se succèdent et s'enchaînent sans tenir en compte de leurs vrais besoins.

## **PARTIE III**

# **PRECONISATIONS ET APPLICATIONS PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES DE LE LECTURE/PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE F.L.E**

L'objectif de cette partie est de préconiser quelques méthodologies didactiques et pédagogiques, que nous jugeons éventuellement adaptables à la nature de l'apprenant du secondaire en classe de français, particulièrement celles qui contribuent à l'installation des compétences relatives à l'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture en classe de FLE.

En fonction des résultats obtenus dans notre enquête du terrain, nous pensons que les méthodes exploitées manquaient de spécificités quant au caractère de l'apprenant, ses capacités d'acquisition, sa nature de non-natif, les pré-requis avec lesquels il est arrivé en première Année secondaire, etc.

Nous préconisons le recours aussi aux documents authentiques pour faire assimiler la langue de façon ludique et motivante.

Comme explications à ces faits, nous avons pu détecter qu'il s'agit, soit d'éléments ayant évolué dans des milieux ouverts à la langue française (en général des apprenants qui vivent dans des familles où l'utilisation de la langue française est permanente), soit de ceux qui continuent à fréquenter les centres de langues (particulièrement les Centres Culturels Français ou leurs annexes), soit d'autres qui ont eu la « chance » d'avoir des enseignements consistants (notamment durant les phases préscolaire).

Nous rappelons que ce sont des facteurs que nous avons pris en considération lors de notre analyse du corpus.

A cet effet, nous avançons que la majorité de nos apprenants est concernée par nos propositions actuelles et, pour cela, nous recherchons des moyens cognitifs capables de pallier à ces insuffisances et à ces difficultés qu'on a pu cerner.

Les théories exploitées, les résultats de l'enquête, les observations exploratoires, les orientations de nos encadreurs ainsi que ceux de nos collègues enseignants sont des éléments sur lesquels notre présent travail est en train d'être schématisé.

Pour aborder les préconisations didactiques planifiées au terme de notre recherche, il est important de rappeler, d'abord, les situations dans lesquelles se déroule l'enseignement /apprentissage de la langue française en milieu scolaire.

Ensuite, redéfinir le cadre de notre recherche et ré-établir la relation entre la théorisation du problème posé au départ et toutes ces difficultés liées à l'absence de la pratique lecture /écriture en fonction des résultats de l'enquête de terrain. Ceci est, rappelons-le, dans le but de mieux situer les préconisations en cours d'être proposées.

Cette expérience au sein des lycées nous a permis de comprendre que beaucoup d'apprenants en classe de langue française, même s'ils ont appris la grammaire, la conjugaison et les règles de base relatives à la langue, ne sont pas pour autant en mesure de s'exprimer correctement en français dans une situation concrète de la vie scolaire. Leur grand problème réside dans le peu de connaissances relatives à la lecture de cette langue et aux méthodes de transfert des savoirs. Certes, ils arrivent en première année avec des pré-requis, mais leur rapport à la lecture s'inscrit dans un contexte cloisonné si bien qu'ils ne parviennent pas, dans la majorité des cas, à distinguer, à déterminer, à comprendre, à faire fructifier leur capital culturel dans des situations-problèmes diverses.

En analysant un certain nombre d'aspects théoriques dans les deux premières parties, il était évident d'associer les situations d'enseignement/apprentissage dans lesquelles se fait l'apprentissage du FLE en classe. C'était donc, à la fois, une manière d'étendre et d'élargir l'étude des pratiques d'où beaucoup de difficultés liées aux problèmes de compréhension et de rédaction sont ressorties. Une bonne partie de notre travail a été donc réservée au rapport à la pratique de la lecture, et les occasions de rédaction.

Nous nous inscrivons donc dans cette logique cognitive qui nécessite une réelle prise en charge de toutes ces difficultés rencontrées par un nombre considérable d'apprenants en classe de français. Les questions-problèmes posées au départ nous ont, à la fois, permis de cerner une bonne partie des difficultés chez les élèves et de spécifier une délimitation des besoins propres à l'apprenant Algérien.

Il s'agit beaucoup plus d'éléments schématisant sa présence en classe de français. Nous pensons que, faire apprendre à comprendre et savoir rédiger n'est pas une chose évidente. Cependant, remédier aux différents manques de sensibilisation constatés dans leurs produits oraux et écrits est, semble-t-il, une option qui nous intéresse davantage à travers des propositions pédagogiques où sont consignées des remarques et autres orientations capables de les remettre sur les bons rails.

# Chapitre I

## Constats et interventions : Enseignants/apprenants dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie

Durant notre enquête et entretiens avec les enseignants et les apprenants, nous avons observé et constaté un panel de défaillances qui emphatise sur l'enseignement/apprentissage de la langue française et surtout sur la pratique de la lecture /écriture.

### 1- Les observations globales durant les entretiens

#### 1.1- Observations personnelles

Le résultat du dépouillement des entretiens nous indique un constat globalement critique. A notre sens, il est impératif d'y remédier sinon il y a un risque d'affaiblissement dans le niveau intellectuel. Les observations effectuées en classe, nous ont permis de faire les constats suivants :

\_ La non prise en considération de la pratique de la lecture en classe.

\_ Des enseignants présentent leurs cours sans prendre le temps de les préparer. Ils se limitent à lire et citer à la lettre ce qui est mentionné dans le livre.

\_ Des enseignants appliquent la méthode du cours magistral. Ils expliquent le cours comme s'ils présentaient un journal d'information. Cela empêche les apprenants de participer au déroulement des différentes activités pédagogiques.

\_ De nombreux enseignants ont de grosses lacunes quant à l'organisation du cours et à la participation des apprenants. Dans ce cas, l'enseignant pose des questions directes qui provoquent une réponse collective des apprenants. Cette anarchie marginalise certains apprenants qui veulent participer différemment. Ils finissent par se désintéresser du cours



en se tournant vers d'autres activités qui n'ont aucun lien avec le cours, comme le dessin par exemple.

\_ Des enseignants ne s'intéressent dans leur cours qu'au volume horaire fixé dans leur fiche pédagogique. Leur souci est de terminer vite leur cours, mais au détriment de l'assimilation de son contenu par les apprenants.

\_ Des enseignants ont du mal à maîtriser leurs classes, en manquant d'autorité, cela génère une grande anarchie dans le déroulement des cours. Cette situation peut aussi engendrer une atmosphère qui pousse l'apprenant à s'intéresser à tout sauf au cours.

\_ Des enseignants ne recourent à aucun outil pédagogique ou document authentique dans leurs cours. Quant à l'utilisation du tableau, quelques-uns l'utilisent à bon escient et d'autres se contentent d'écrire uniquement le titre de l'activité pédagogique en question.

\_ Les échanges entre apprenants et enseignants s'effectuent en arabe dialectal.

\_ Les activités relevant de l'écrit, de l'écriture et de la lecture, sont effectuées de manière très aléatoire.

\_ Des enseignants qui négligent totalement la pratique de la lecture en classe ; il n'y a même pas une incitation à la lecture.

\_ Il n'existe pas beaucoup de bibliothèque publique ou privée leur permettant de se documenter pour mieux préparer leurs activités pédagogiques.

\_ Les classes scolaires sont surchargées atteignant parfois 45 apprenants. Actuellement, le nombre est estimé entre 25 et 30 apprenants par classe.

\_ Les enseignants se plaignent de la faiblesse de la formation universitaire qu'ils ont reçue. Ils regrettent l'absence de tous les programmes de formation et des journées pédagogiques pour améliorer leurs capacités d'enseignement, afin de faire face aux difficultés du terrain.

\_ Le corps enseignant se sent quelque peu marginalisé et moins considéré sur le plan financier et matériel par rapport aux autres secteurs. Le budget accordé par l'Etat pour l'enseignement est beaucoup moins important que ceux des autres secteurs ; cela rend les conditions sociales et économiques de l'enseignant précaires. (Vu les grèves à répétition)

\_ Les enseignants rencontrés se plaignent de la démotivation et du désintérêt de l'apprenant face à la lecture.

\_ Les enseignants se plaignent également du changement permanent des programmes scolaires. Ces modifications pendant la même année scolaire perturbent en amont et en aval l'homogénéité du travail pédagogique.

\_ L'autre préoccupation des enseignants concerne le volume horaire. Ils le trouvent insuffisant pour un programme chargé et dense. Pour cela, ils sont obligés d'aller très

vite dans l'application de ce programme pour le terminer avant la fin de l'année scolaire. Cela est effectué parfois au détriment de la compréhension des apprenants.

\_ Il existe un grand nombre de nouveaux enseignants qui manquent de qualifications.

Durant leur formation supérieure, ils n'ont pas eu de modules et unités de formations liés à la méthodologie et d'autres disciplines ayant un rapport avec les sciences de l'éducation.

\_ L'ambiance entre nouveaux et anciens enseignants est bonne. Ils parlent d'entraide, de consultation et de concertation. Loin de toute intervention de la tutelle, il s'agit d'initiatives personnelles des anciens enseignants qui viennent en aide à leurs collègues nouvellement diplômés.

\_ Ils rappellent également que la durée du cours estimée à 60 minutes, n'est pas suffisante pour présenter un cours cohérent et complet.

\_ La plupart des enseignants comptent sur leurs propres efforts quant à la préparation des cours, sans aucune aide de l'Etat en matière d'outils pédagogiques et autres documents authentiques.

\_ Une partie des enseignants se base, dans la préparation des cours, sur des livres et des documents très anciens sans montrer aucun intérêt aux nouvelles références et documentations. Il arrive même qu'ils reprochent à leurs collègues l'utilisation des références très récentes.

L'analyse et l'interprétation de l'enquête ont permis de mettre en exergue l'existence de problèmes dans l'enseignement dans sa globalité et particulièrement dans l'enseignement/ apprentissage de lecture et de l'écriture.

## **1. 2- Observations des apprenants**

Pour savoir si notre enquête a mis l'accent sur tous les points relatifs à l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture, nous avons demandé aux apprenants , dans la dernière question, de nous faire part de leurs observations concernant le cours de français, et la pratique de la lecture/écriture .

Voici leurs remarques :

- \* Il faut améliorer le niveau de l'enseignement de français de la meilleure manière possible ;

- \* Certains enseignants abusent de leur statut et n'ont aucune considération pour les apprenants ;

- \* Les enseignants ne nous incitent pas à lire, il n'y a pas une motivation pour la lecture.

- \* La compétence de l'enseignant est essentielle pour une meilleure compréhension du français par l'apprenant ;

- \* Associer l'activité scolaire et l'activité extrascolaire ;

- \* Revoir les manuels scolaires de français, avec illustrations et exemples ludiques de communication ;

- \* L'enseignement du français est dans un état déplorable dû à la qualité des enseignants à la qualité des manuels ;

- \* Manque de livres de culture dans la bibliothèque de l'établissement ;

- \* Il faut faire attention à la lisibilité de l'écriture sur le tableau ;

- \* il n'existe pas de séance d'écriture (rédaction collective) ;

- \* Application à la lettre du manuel sans chercher à utiliser des méthodes variées ;
- \* Consacrer au moins une heure par semaine pour la lecture ;
- \* Manque de motivation pour l'apprentissage de français ;
- \* Varier les méthodes d'enseignement de français, surtout les communicatives.

### **1.3- Observations des enseignants**

A la dernière question ouverte adressée aux enseignants lors de notre enquête, ces derniers ont critiqué ouvertement les méthodologies de l'enseignement en Algérie. Nous avons obtenu une longue série de propositions et de suggestions, mais aussi des souhaits et des espoirs.

Nous avons essayé de les classer en six catégories :

§ Le premier est relatif à la nécessité de bien former les futurs enseignants et pour ceux qui sont en exercice, leur prévoir des recyclages.

§ La deuxième relève des opinions des enseignants sur l'importance de la réussite obligatoire en français pour le passage de l'apprenant d'une classe à l'autre.

§ La troisième catégorie concerne les suggestions didactiques pour relever le niveau de français dans les écoles algérienne en matière de lecture/écriture.

§ La quatrième catégorie concerne le rôle possible des médias et des centres culturels pour favoriser l'usage de la langue française.

§ La cinquième catégorie présente les avis des enseignants au sujet du programme et du manuel scolaire.

§ La sixième catégorie estime qu'il faut fournir autant pour les apprenants que pour les enseignants une documentation riche et accessible à tous.

Nous allons détailler cela comme suit :

## **2- Pour un meilleur enseignement/apprentissage de la langue française**

### **2.1- Pour les enseignants**

Lors de notre enquête auprès des enseignants, ces derniers nous ont fait part de leurs préoccupations. En effet, pour un bon enseignement de la langue française, il faudrait d'après eux :

-Former les nouveaux enseignants pour qu'ils assument leur responsabilité hors influence sociale (6 occurrences).

-Bien former les enseignants du primaire pour que les apprenants aient un bon niveau pour les classes suivantes, d'ailleurs, les apprenants nous ont déclaré que c'est l'enseignant du primaire qui est le responsable de cette baisse de niveau car c'est à lui de faire aimer la matière en la perfectionnant.

-Modifier les programmes actuels par un autre meilleur avec la participation des enseignants plus compétents et expérimentés.

-Faire connaître aux enseignants les nouvelles méthodes d'enseignements de langues, et les inciter à l'application de ces dernières.

-Les enseignants doivent faire participer plus les apprenants dans le dialogue et la discussion avec l'enseignant et entre eux-mêmes.

-Des stages de formation pour tous les enseignants afin d'actualiser et rafraichir leurs connaissances. (2 occurrences).

-Prendre en charge les aspects sociaux de l'enseignement pour que l'enseignant se consacre amplement à sa fonction, son salaire par exemple. (2 occurrences).

-Faire le tri par la compétence des enseignants afin de les motiver et pour se débarrasser de ceux qui ne le sont pas.

-Bien former les enseignants par des stages de formation gratuits (5 occurrences).

-Développer l'enseignement passe par la bonne formation des enseignants.

- Former des enseignants compétents pour réussir l'enseignement/apprentissage.
- Des stages pour relever le niveau de compétence en français.
- Le bas niveau des enseignants retrouve dans le processus enseignement-apprentissage et peut expliquer le bas niveau des apprenants et du programme.
- Continuer à former les enseignants après leur sortie de l'université par des stages par exemple.
- Mettre à la disposition des références spécialisées en langue française.
- Le livre du programme doit être global.
- Motiver les enseignants et surtout ceux du primaire pour s'investir davantage.
- Choisir des enseignants très compétents pour enseigner au primaire, car ce palier est appelé « la base ».
- La coopération entre enseignant et conseiller pédagogique, l'association des deux éléments favorise la bonne prise en charge.<sup>112</sup>

## **2.2 Pour les apprenants**

- Conditionner le passage d'une classe à une autre par la réussite en français oral et écrit, c'est-à-dire ne pas se focaliser uniquement sur l'écrit pour évaluer les apprenants ;
- Que le programme soit cohérent avec la compréhension et les capacités des apprenants, (documents authentiques) ;
- Elever le niveau de l'apprenant, qui est trop faible en développant les méthodes d'enseignement et en les variant ;
- Faire participer les apprenants dans le processus de l'enseignement apprentissage et surtout en matière de lecture/écriture ;
- Accorder de l'importance à la langue de façon sérieuse en les sensibilisant.

## **2.3 Suggestions didactiques**

---

<sup>112</sup> Toutes ces suggestions ont été récoltées lors de notre enquête, voir annexe n° :5

- Savoir développer les styles d'enseignement (5 occurrences).
- Donner un supplément de temps pour chaque séance, si c'est possible des séances de rattrapage ;
- Former des enseignants compétents pour les premières années, pour bien asseoir l'apprentissage de la grammaire et l'orthographe par la lecture.
- Trouver de bonnes méthodes pour motiver l'apprentissage de français (5 occurrences).
- Encourager à regarder des émissions en français dans les médias.(Documentaires, émissions, films...)
- Accorder plus d'importance à l'enseignement de la lecture dans les classes de base (3 occurrences) ;
- Bien choisir les textes qui conviennent au programme, c'est-dire textes authentiques;
- Prévoir des occasions de lecture dans chaque unité didactique en consacrant toute la séance ;
- Recourir moins aux règles figées dans les cours.
- Il faut prendre en considération le développement de la langue.
- Importance maximale à l'orthographe et à la bonne lecture en bien formant les apprenants (2 occurrences) ;
- Didactiser la matière pour qu'elle soit facilement apprise par les apprenants (3 occurrences) ;
- Leur imposer la lecture avec un système de notation afin de les motiver ;
- Bien soigner la belle écriture, l'orthographe et la lecture dans les premières classes (2occurrences).
- Le livre du programme doit être global en grammaire ;
- Reprendre avec les apprenants la méthode syllabique ;
- Utiliser des documents authentiques qui renvoient à la réalité sociale ;

- La faiblesse des apprenants du secondaire et est due à leur faiblesse dans le primaire ;
- La nécessité de faire des stages de formation des enseignants de français ;
- Munir les bibliothèques d'écoles par des ouvrages concernant l'enseignement de la langue française ;
- Les concepteurs du programme doivent être suffisamment expérimentés ;
- Bien préparer le programme dans son contenu et sa forme ;
- Le programme doit convenir aux apprenants ;
- Bien motiver moralement et matériellement les apprenants ;
- Ne pas tolérer les erreurs de langue ;
- Diminuer les nombreuses et difficiles explications et analyses en grammaire notamment pour les apprenants ;
- Arriver à l'enseignement à la langue littéraire ;
- Ne pas recourir à la langue maternelle ou dialectale lors de l'explication du cours.
- Plus d'exercices de compréhension de la lecture ;
- Choisir des textes littéraires qui conviennent aux apprenants et à leurs niveaux.
- Se servir des moyens du multimédia.
- Créer des ateliers d'écritures.
- Veiller à apprendre aux apprenants l'analyse logique.
- Mettre le programme au service de la langue d'une manière simplifiée.
- Insister sur la lecture.
- Tâcher de parler français dans la classe entre les apprenants eux même et l'enseignant (7 occurrences).



## **2.4 Le programme**

- Donner assez de temps pour ceux qui préparent le programme.
- Réduire le temps des autres programmes au profit du français.
- Développer et actualiser le programme de français langue étrangère.
- Simplifier les manuels pour que les apprenants puissent mieux profiter, sinon il n'y aura pas assez de temps pour les autres matières.
- Accorder de l'importance à la matière de français dans nos écoles.
- Renouveler le programme actuel pour qu'il accompagne le développement social et culturel.
- Que le programme prenne en considération les suggestions et les avis des enseignants.
- Prendre en compte le niveau des apprenants ainsi que le temps imparti pour le programme.
- Réviser le programme du préparatoire et accorder le temps suffisant pour chaque branche de la langue.

## **2.5 Documentation**

- La nécessité d'avoir des bibliothèques riches dans les écoles (53 occurrences).
- Doter les écoles de dictionnaires.
- Mettre à la disposition des enseignants des manuels de grammaire et la littérature.
- Manque de moyens d'illustrations, de bibliothèques, de centres culturels, d'expositions de livres : ce qui affecte négativement le niveau linguistique des apprenants et des enseignants.
- Intégrer les moyens des TICE dans le cours de français.

Cette longue énumération avec laquelle nous avons conclu notre enquête représente les refoulements, les problèmes et obstacles auxquels sont confrontés les enseignants chaque jour lors de leur pratique d'enseignement/apprentissage de français.

Mais aussi dans cette liste, ils émettent leurs attentes et espoirs, pour redonner à leur profession la place qui lui revient. Ils ont besoin d'être écoutés et rassurés. (Voir les grèves répétitives)

En effet, quand ils ont eu l'occasion de s'exprimer de façon anonyme, ils se sont livrés à un véritable réquisitoire sur le système scolaire en Algérie. Ils disent qu'ils sont prêts à participer à relever le défi de se réapproprier leur mission dans l'enseignement du français à condition qu'on règle tous les problèmes énoncés. L'enseignement du français souffre selon eux, de contraintes multiples entre autres des méthodes archaïques qui ne conviennent plus au temps présent ni à la société d'aujourd'hui.

Nous constatons, en effet, que l'enseignement de la langue française s'effectue selon une méthode traditionnelle, où le rôle principal incombe à l'enseignant, et où l'apprenant doit écouter et prendre des notes sans aucune participation dans le processus d'apprentissage, ce qui semble influencer négativement la capacité d'expression orale chez l'élève, c'est justement ce manque de pratique d'activité de lecture et d'écriture qui impact négativement sur l'apprentissage efficace de la langue française.

L'analyse des causes qui poussent certains enseignants à suivre cette méthode traditionnelle nous a permis d'affirmer que le manque de stages et de formation continue ne permet pas de palier à la faiblesse de la formation initiale.

De même le peu de moyens de communication avec le monde extérieur ne permet pas à l'enseignant d'enrichir ses connaissances et de bénéficier de l'expérience des autres pays. De plus, le volume horaire imparti à la langue française ne permet pas de finir l'ensemble du programme<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup>03 heures pour les apprenants de la filière science / 06 heures pour les apprenants de la filière de lettre et langues étrangères

## **Chapitre II**

### **Les méthodes et les stratégies d'enseignement /apprentissage de la lecture et la production d'écrits en classe de FLE en Algérie**

L'environnement scolaire en Algérie souffre d'insuffisances chroniques d'équipements nécessaires à la réussite du processus pédagogique, à savoir manque des bâtiments, le mauvais aménagement des salles de classes, de bibliothèques et médiathèques<sup>114</sup>. On peut ajouter à cela une organisation administrative trop centralisée qui influence négativement sur l'enseignement.

Cette centralisation freine l'esprit d'initiative et de réflexion propice à la recherche de solutions aux divers problèmes rencontrés par les enseignants.

Le développement de l'enseignement exige une volonté politique forte qui puisse amener profond de changements susceptibles d'améliorer le processus éducatif algérien. Il ne s'agit pas d'opérer des compromis visant plus à satisfaire l'opinion publique, qu'à résoudre les vraies difficultés. Il s'agit de faire le lien entre le processus de l'enseignement, le développement scientifique et technologique.

Pour le développement de l'enseignement nous esquissons, au vue de l'enquête réalisée, notre vision dans ce domaine par l'application d'une règle scientifique conforme à la planification des programmes. Cette planification doit commencer par reconnaître les erreurs commises et admettre la nécessité ensuite de changer. Pour ce faire, nous proposons les moyens suivants:

-Développer des politiques pédagogiques et d'enseignement adéquats aux besoins de L'Algérie.

-Améliorer la formation des enseignants pour rehausser la qualité de l'enseignement/apprentissage de français.

---

<sup>114</sup> Selon notre constat durant l'enquête

- Accorder aux enseignants la place qui leur revient socialement, les motiver et les inciter par des récompenses salariales.
- Développer un environnement scolaire approprié dans lequel les apprenants puissent trouver un climat favorisant l'acquisition d'un savoir constructif et de les rendre utile à leur pays.
- Elaborer, par des moyens méthodologiques et technologiques modernes, des programmes d'enseignement homogènes basés sur les valeurs de la culture.
- Encourager les apprenants en les aidants à bien s'orienter vers les domaines qui correspondent à leurs vocations et à leurs capacités.
- Développer la recherche pédagogique et scientifique dans les établissements d'enseignement supérieur.
- Sensibiliser surtout les enseignants à l'importance de la pratique de la lecture/écriture dans le milieu scolaire.

Cette nécessité est reflétée par les recommandations des enseignants algériens émises lors de nos entretiens avec eux. Il nous est apparu que les principales difficultés dans l'enseignement apparaissent dès le premier cycle. Les apprenants arrivent au second cycle avec un niveau faible<sup>115</sup> qui ne correspond pas à cette étape d'apprentissage de français.

La situation actuelle de l'enseignement/apprentissage en général et celle du français en Algérie nous permet de dégager la problématique suivante : on veut transmettre une compétence discursive et communicative en français aux apprenants algériens, tout en persistant à appliquer la méthode traditionnelle. Celle-ci consiste en une pratique excessive de la grammaire, de la littérature et de l'écriture. Autrement dit, on passe par un apprentissage intensif de la grammaire, au lieu d'en faire une simple composante nécessaire à l'acquisition du français et ce par le biais de la lecture, et des ateliers d'écriture.

---

<sup>115</sup> Selon les enseignants enquêtés

## **1- A la recherche d'une nouvelle méthodologie**

Les enseignants algériens ne sont pas entièrement conscients des différentes méthodologies existantes dans le domaine de l'enseignement des langues, et ce par le manque de formations et de stage .A cet effet nous voulons présenter un aperçu de ces méthodologies et de leurs évolutions dans le temps.

### **1.1 Aperçu des méthodologies**

Depuis le 19<sup>ème</sup> siècle, plusieurs méthodologies de l'enseignement se sont succédé en fonction des nouveaux besoins de la société. Cependant leur succession chronologique ne peut être établie, étant donné que certaines méthodologies ont coexisté entre elles avant de s'imposer aux précédentes. C. GERMAIN énumère un ensemble de méthodes de l'enseignement dans la citation suivante :

*«Larsen-Freeman, outre un chapitre d'introduction, traite des huit méthodes ou approches suivantes : la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode par le silence, la méthode suggestopédique, la méthode communautaire, la méthode par le mouvement [TPR] et l'approche communicative. Pour chacune de ces méthodes ou approches, l'auteur répond à dix questions portant sur le rôle du professeur de langue, la nature de l'interaction apprenants/enseignant, etc. »C. GERMAIN (1993:5).*

L'évolution des méthodologies s'est faite en fonction des changements opérés dans les besoins, les objectifs des enseignants et des apprenants. Dans ce sens, C. PUREN (1998 :268 etc.) considère une méthode comme étant une suite de démarches précises à travers des outils utilisés pour arriver à un but précis.

Dans notre cas, qui est l'enseignement du français, et plus précisément celui de la lecture/écriture, la méthode doit aider l'enseignant à déterminer une stratégie adéquate pour les apprenants, selon le développement de la recherche en didactique, plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué.

Nous allons tenter de le démontrer dans notre présentation des méthodologies qui sont apparues depuis le 18<sup>ème</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui.

### ***1.1.1- La méthodologie traditionnelle***

La méthodologie traditionnelle, appelée méthodologie de la grammaire-traduction, est considérée comme la source de nombreuses évolutions et a permis l'apparition des méthodologies modernes. Elle s'appliquait à la lecture et à la traduction de textes littéraires en langue classique. L'oral était relégué au second plan. Cette langue classique était définie et présentée comme une composition de règles grammaticales et d'exceptions se rapprochant de la langue maternelle. La forme littéraire primait sur le sens du texte.

Selon A. DISSON (1993 :51 etc.), cette méthodologie affichait une préférence pour la langue des auteurs littéraires sur la langue orale du quotidien. Elle utilisait systématiquement façon des exercices de traduction et de mémorisation des phrases. L'enseignement de la grammaire se faisait de manière déductive c'est-à-dire, par la présentation de la règle suivie d'exercices répétitifs confirmant cette règle. Dans ce sens que N. HIRSCHSPRUNG parle de cette méthode avec les propos suivants :

*«Elle confère une absolue priorité à la grammaire, le lexique occupant une place secondaire. Il est abordé soit en relation avec l'aspect grammatical traité, soit de façon tout à fait aléatoire. La langue source conserve une place prépondérante dans l'enseignement. L'entraînement est réalisé au moyen d'exercices de traduction, dont le double objectif est de faire intégrer les règles de grammaire et de faire assimiler des formes linguistiques. L'expression orale est limitée à l'oralisation de textes écrits. » N. HIRSCHSPRUNG (2005:28).*

Bien que l'acquisition d'une compétence grammaticale soit nécessaire, elle n'est pas suffisante pour atteindre une compétence communicative, en particulier si la grammaire s'enseigne de façon traditionnelle, comme l'indique C. PUREN lorsqu'il dit : « Une grammaire traditionnelle «parquée», savoir mal relié aux pratiques (savoir-faire) de langue, atteint très vite ses limites et ne répond pas aux besoins d'amélioration de l'apprentissage. » C. PUREN (1998 : 327).

Dans cette méthode, les textes sont choisis par l'enseignant qui n'a pas besoin de manuel. Le peu d'intégration didactique de cette méthodologie ne tient pas vraiment compte des difficultés grammaticales et lexicales des textes.

Selon G. GSCHWIND-HOLTZER (2006 :12), l'enseignant a le pouvoir et l'autorité absolue en classe, dans le choix des exercices, dans les questions et les réponses. L'interaction se fait toujours de façon unique et descendante vers les apprenants. Ce pouvoir lui confère le titre de « Maître ». La langue utilisée est la langue maternelle ; l'erreur et l'hésitation sont sanctionnées. Le vocabulaire se présente sous forme de liste d'une centaine de mots présentés hors contexte qu'il fallait apprendre par cœur. Le sens des mots était compris par leur traduction en langue maternelle.

Les résultats décevants générés par ce système ont contribué à la disparition de cette méthodologie et à l'avènement d'autres théories plus attractives pour les apprenants.

### ***1.1.2 La méthodologie naturelle***

Cette méthode a coexisté avec la méthodologie traditionnelle mais elle s'oppose radicalement à elle par ses conceptions de l'apprentissage. Selon C. GERMAIN<sup>116</sup> (1993 :111), F.GOUIN a été le premier à se poser des questions sur la langue et le processus de son apprentissage pour en tirer des conclusions pédagogiques, par ses observations sur le processus d'apprentissage de l'allemand notamment dans sa « méthode des séries », conçue en 1880. Celui-ci a conclu que la nécessité d'apprendre découlait du besoin de l'homme de communiquer avec autrui afin de franchir les barrières culturelles. C'est pour cela qu'il faut enseigner la langue par l'oral et l'écrit, sachant que l'oral précède l'écrit dans le processus de l'enseignement/ apprentissage.

La méthode de F.GOUIN constitue la base des théories (psychologiques, sociologiques, linguistiques) relatives à l'apprentissage etc. qui vont insister sur l'importance de l'oral. D'après le concepteur de cette méthode, l'apprentissage de la langue doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, la plus proche possible de la langue maternelle de l'enfant. Celui-ci apprend la langue maternelle dans un esprit « d'ordre », par des représentations mentales calquées sur des situations réelles et sensibles qu'il ordonnerait chronologiquement et naturellement. Par une réflexion appropriée, il les convertirait en connaissances en les répétant dans le même ordre après quelques jours. L'apprenant n'apprendrait donc pas de nouveaux mots sans rapport, mais il enrichirait ses

---

<sup>116</sup> « Evolution de l'enseignement des langues », 1993

connaissances personnelles. Selon C. GERMAIN, trois principes sur lesquels l'enseignement des langues devrait se baser:

- «1. La salle de classe devrait être le théâtre principal des activités produisant l'acquisition (les activités qui favorisent l'apprentissage devraient se dérouler dans le cadre de travaux individuels);*
- 2. L'enseignant ne devrait pas corriger les erreurs produites par les étudiants pendant l'énonciation ;*
- 3. les étudiants devraient être autorisés à répondre dans l'une ou l'autre des langues en présence, ou une alternance des deux... »*

C. GERMAIN (1993 :257).

Le principe le plus important consiste à faire de la salle de classe le lieu des activités d'acquisition des connaissances. Cela permet l'assimilation de ces connaissances en faisant appel à des stratégies cognitives conscientes.

## **1.2 La méthodologie directe**

La méthodologie directe inspirée par l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Cette méthodologie prône l'enseignement de mots étrangers sans recourir à la traduction en langue maternelle. Selon N. HIRSCHSPRUNG (2005 :30), l'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images et l'apprenant doit s'entraîner à « penser » en langue étrangère pour la pratiquer oralement sans recourir systématiquement à l'écrit. La phonétique est mise en valeur et la grammaire s'assimile de façon implicite. C. GERMAIN indique dans ce sens, que :

« Le but général de la méthode directe est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer: c'est pourquoi l'apprenant doit apprendre non seulement à répondre aux questions mais à en poser. » C. GERMAIN (1993 :127).

L'écrit resté au second plan était conçu comme moyen pour fixer ce que l'apprenant savait déjà employer oralement par l'écriture. Certains dénomment cet écrit « oral scriptural ».



La démarche vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre. La méthodologie directe recherche donc un contact immédiat et sans intermédiaire avec la langue à apprendre. Elle a souffert de problèmes internes et externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle.

Pour les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants de cette méthodologie qui leur a été imposée. C. PUREN a fourni la raison pour cela, en indiquant que : « La plupart des enseignants, en raison principalement des exigences de la méthode directe et de l'insuffisance de leur formation, ne l'ont jamais réellement mise en œuvre. » Cité par, V. CASTELLOTTI et la. (1995 :73).

Nous pourrions y ajouter l'ambition excessive de cette méthodologie exigeant des enseignants une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant leur offrir un recyclage adéquat.

### **1.3 La méthodologie active**

Selon C. PUREN (1998 :363), la réticence des enseignants vis-à-vis de la méthode directe a donné naissance en 1920 à la méthodologie active, un compromis entre le traditionnel et le moderne. Cette méthode a été utilisée de manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 60. Mais il y a eu une confusion dans son appellation. On la dénommait « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte » ou « méthodologie orale ». Certains l'appelaient « méthodologie de synthèse » car elle représentait une évolution des méthodologies directes et traditionnelles, alors que d'autres préfèrent l'ignorer. Elle représente en réalité, un compromis entre le retour de certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. Ce sont les problèmes d'adaptation de cette méthodologie qui ont orienté dès 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique.

Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage : formatif, culturel et pratique. Ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe, pour assouplir la rigidité de la précédente

méthode, sans modifier le noyau de la méthodologie directe. Ils ont introduit quelques variations telles que l'assouplissement de la méthode orale, l'usage du texte sa place comme support didactique et l'apprentissage de la prononciation par la méthode imitative directe. W. AL-CHAR (2001 :8 etc.) indique qu'il y a aussi un assouplissement du vocabulaire par le recours à la langue maternelle comme moyen d'explication et à la traduction pour expliquer les mots nouveaux.

On a également assoupli la grammaire et privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On utilisait une démarche inductive privilégiant la morphologie sur la syntaxe. La méthodologie de l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire se basait plus sur la répétition extensive des structures que sur le mode de la répétition intensive. N. HIRSCHSPRUNG (2005: 89) ajoute que la méthodologie active était valorisée pour adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'apprenant et créer une atmosphère propice à son activité. La motivation de ce dernier était considérée comme une règle clé dans le processus d'apprentissage.

#### **1.4 Les méthodologies audio-visuelles (MAV)**

##### ***1.4.1 Méthodologie audio-orale***

Cette méthode a vu le jour aux Etats-Unis d'Amérique dans les années 1965. Elle a remplacé l'approche grammaire-traduction. Selon C. CORNAIRE (1998 : 16 etc.), elle a été initiée par l'armée américaine pour former ses éléments en langue étrangère. Les bases théoriques de cette méthode sont tirées du modèle structuraliste de Bloomfield et des théories béhavioristes relatives au conditionnement. L'apprentissage de la langue devient mécanique car l'apprenant acquiert des structures linguistiques par habitude et automatismes. Le caractère oral de cette approche se réduit à de simples imitations et de manipulation de modèles présentés par l'enseignant ou des enregistrements sur bande magnétique. M.E.N.R.T (1998 : 71) indique que le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement hors de la classe. Sa validité se limitait donc au niveau élémentaire. Les exercices sont ennuyeux et démotivants pour les apprenants.

#### **1.4.2 Méthodologie audio-visuelle (SGAV)**

La méthodologie audiovisuelle est essentiellement basée sur l'utilisation simultanée de l'image et du son. Elle a été introduite en France dans les années 60/70, dont le premier cours appelé « Voix de France » a été publié par le CREDIF en 1962. Le support audio était constitué d'enregistrements magnétiques et le support visuel était sous forme d'images fixes.

Outre la priorité de l'oral sur l'écrit, cette méthode sollicitait les quatre compétences, ainsi que l'expression des sentiments et des émotions.

G. GSCHWIND-HOLTZER met en évidence les valeurs du dialogue dans la méthodologie audio-visuelle dans la citation suivante :

*«Avec les méthodes audio-visuelles, le dialogue devient le cadre obligé de toute activité langagière. On peut voir là, la stricte application du postulat linguistique énonçant le caractère vocal du langage et définissant la langue comme instrument de communication. Ces propositions sont récupérées par la didactique sous le thème: priorité à l'oral et au dialogue. Le propos n'est pas contester les progrès réalisés sur la base de ces principes. Il s'agit plutôt de mettre en question le choix du dialogue - et d'une forme artificielle de dialogue - comme seule représentation de la communication. »G. GSCHWIND-HOLTZER (2006 :89).*

Le support de l'image dans cette méthode était de deux types : les images de transcodage qui reflétaient le contenu sémantique du message et les images situationnelles qui avaient un rôle d'énonciation non linguistique, tels les gestes, les attitudes... Cette méthode est basée sur une relation entre la situation de communication, le dialogue et l'image. Selon C. CORNAIRE<sup>117</sup>, chaque leçon dans la classe de langue est composée de quatre grandes parties, renfermant des activités pédagogiques :

1. La présentation d'un dialogue enregistré accompagné de films fixes présentant des situations. Les apprenants répètent et mémorisent ensuite chacun des énoncés composant le dialogue.

2. La réutilisation des éléments appris dans des contextes légèrement différents du contexte de départ.

---

<sup>117</sup>Claudette Cornaire, « Le point sur la lecture en didactique », Clé international, 1991

3. L'appropriation de structures grammaticales présentées au cours de la leçon, sous la forme d'exercices structuraux au laboratoire de langue.

4. La transposition, où les apprenants s'exercent à réutiliser le vocabulaire et les structures par l'intermédiaire de conversations dirigées ou libres, de constructions de dialogues en partant d'un récit, etc. C. CORNAIRE (1998:18 ).

La langue est présentée comme un ensemble acoustico-visuel et donc l'apprentissage passerait par l'ouïe et la vue. La grammaire, les images, les situations et le contexte linguistique servent de stimuli extérieurs pour une intégration cérébrale facile. Néanmoins, cette méthode nécessite un dispositif lourd et contraignant sur le plan humain et matériel, par exemple une formation spécifique des enseignants, des supports didactiques un nombre réduit d'apprenants.

### **1.5 L'approche communicative**

L'approche communicative développée en France dans les années 70 n'est pas considérée comme une méthode. Elle n'est que la résultante de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique. Elle adopte un principe d'organisation des données de la langue pour l'élaboration de programmes de formation. La linguistique est passée du système à l'activité du langage, de la didactique de la langue à la didactique de la communication, de l'enseignement des structures à l'enseignement des actes langagiers, (H. HOLEC 1982 :66).

L'approche communicative selon A. DELPLANQUE (1991 :17) privilégie plus le sens de la communication que l'apprentissage des structures grammaticales. L'apprenant est libre de choisir les réponses aux questions, selon ce qu'il désire faire passer comme message.

Les cours ne seraient plus magistraux, mais interactifs basés sur la communication et sur des supports, non pas élaborés artificiellement, mais constitués de documents authentiques.

Le groupe du C.R.A.P.E.L. rajoute que dans cette approche, les quatre compétences de l'apprenant sont sollicitées et développées en fonction de ses besoins langagiers. La

langue est donc conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. La maîtrise des linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constitue la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence communicative. L'apprentissage devient un processus actif intériorisé par l'apprenant. Les activités doivent être variées et nombreuses pour encourager l'expression libre et les échanges. L'apprenant devient actif dans la négociation du sens et donc conscient de son apprentissage. L'enseignant devient dans ce cas, un « conseiller » qui doit recourir soit aux documents authentiques soit à des supports.

### ➤ **L'approche communicative revue et corrigée**

P. RILEY (1977 :109) indique que les contenus des projets pédagogiques dans l'approche communicative étaient certes plus authentiques et plus car ils prennent interactifs prenant en compte les grands principes pédagogiques : contexte, centration sur l'apprenant...

Cependant, ils tombaient parfois dans des incohérences des excès et relevés par les critiques des spécialistes de l'enseignement. La langue orale a été tellement prédominante dans le cours au détriment de l'écrit et de la grammaire. Cette dernière était quasiment inexistante ou enseignée de façon superficielle. Pour remédier à cela, les enseignants se voient obligés de retourner aux anciennes méthodes pour enseigner un minimum de savoir théorique. R. DUDA<sup>118</sup> ajoute à ce propos :

*«Il est vrai que l'approche communicative peut sembler moins pertinente dans le cas de la compréhension écrite que dans le cas des aptitudes orales. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de discours extrêmement spécialisés, où la maîtrise fonctionnelle des documents par leurs lecteurs peut être assurée: ils savent où trouver l'information dont ils ont besoin, savent que telle ou telle section du document fournira une explication. » R. DUDA (2000 : 19).*

Une nouvelle approche communicative est apparue en 1990. Elle est appliquée.

D'après N. BAILLY suite à de nouvelles instructions officielles qui démontrent les lacunes relatives à l'absence de l'écrit et de la grammaire. Elle a défini quatre compétences

---

<sup>118</sup> « L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde », 2000

nécessaires pour les cours de langue: compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite.

« Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, il existe une cinquième compétence contenue dans l'expression orale qui est scindée en deux : la production et l'interaction ». Cette approche préconise le principe d'une progression cohérente dans l'apprentissage pour aller du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu. Dans ce cas l'apprenant se voit encouragé pour fixer des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son enseignement.

A la fin, l'approche communicative s'est développée vers l'approche actionnelle dont elle en a gardé certaines caractéristiques. Mais elle y rajoute de nouveaux styles plus développés. R. PATRICK<sup>119</sup> a fait une comparaison entre les deux approches:

« L'approche communicative basée sur la méthode de l'interaction correspondrait une perspective interculturelle, et à l'approche actionnelle correspondra une perspective co-culturelle, basée sur le « faire-ensemble » où l'on ne se contente pas d'assumer nos différences pour créer ensemble des ressemblances. » De cette comparaison, on peut dire que l'approche actionnelle est née de l'approche communicative et s'est inspirée de toutes les autres méthodes précédentes.

## **1.6 L'approche actionnelle**

C'est une approche basée essentiellement sur l'action concrète pour aboutir à un résultat dans le cadre d'un projet global. Cette méthode adapte d'autres mesures et notamment celle qui consiste à répartir les apprenants dans des groupes de compétences ou groupes d'activités langagières. L'action est de susciter et de créer une interaction pour stimuler le développement des compétences réceptives et interactives. L'acteur social prend ici le dessus sur le locuteur. R. PATRICK indique au sujet de l'approche actionnelle ce qui suit: « Ces équilibres différents entre plusieurs dimensions permettent de prendre en compte les objectifs d'enseignement et les aptitudes des apprenants. Elles répondent au besoin de varier les approches et de diversifier les entraînements.

---

<sup>119</sup>« Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus scolaires », Paris :PUF, 2006, p.133

Elles ne mettent cependant pas en cause l'existence d'une tâche qui est la marque d'un enseignement répondant aux exigences d'un enseignement communicationnelle. Par la tâche, les apprenants deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage. » R. PATRICK (2006).

Selon R. PATRICK (2006), l'approche actionnelle privilégie l'apprenant de la langue en tant qu'acteur qui doit accomplir des tâches dans une situation et environnement donnés à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Nous citons pour cela les exemples simples suivants: « Faire un plat à partir d'une recette, monter un meuble à partir d'une notice ».

L'approche actionnelle apporte de l'authenticité et de la légitimité par rapport à l'approche communicative : elle est plus aboutie en tant que pédagogie de projet. Elle privilégie les compétences générales individuelles de l'apprenant s'appuyant principalement sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir apprendre**.

Cela s'effectue par la pratique de la langue sous forme d'exercices dialogués, de tâches à accomplir, selon F. DEMAIZIÈRE<sup>120</sup>, J.-P. NARCY-COMBES<sup>121</sup>:

*« Ces tâches seront conçues pour focaliser l'attention de l'apprenant et son accès à la prise de conscience. Les individus n'ont pas tous la même expérience parce qu'ils ne font pas attention aux mêmes choses, même dans des situations d'apprentissage très focalisées. On se rappellera quelques points importants. »*F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES (2005 :9)

L'approche actionnelle insiste donc sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, pour le rendre actif, autonome et responsable de ses progrès. Les activités langagières s'inscrivent elles mêmes à l'intérieur d'actions au cas où les actes de paroles se réaliseraient et cela dans un contexte qui leur donnerait une signification.

---

<sup>120</sup> Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC article Alsic, 2005

<sup>121</sup> ibidem

On parle de « tâche » dans le cas où l'action est réalisée par un sujet qui mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose, en vue de parvenir à un résultat déterminé. L'approche actionnelle prend aussi en compte les ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités que possède l'acteur social en les mettant en œuvre. La citation suivante clarifie le pourquoi de l'adoption d'une approche actionnelle :

*« Adopter une approche actionnelle dans notre enseignement, c'est entraîner nos apprenants à accomplir des tâches à l'aide de l'outil linguistique, de la plus élémentaire, faire passer son message dans un énoncé unique, jusqu'à la réalisation en groupe d'un projet complexe à long terme. »* Source: (<http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/>)

La répartition des apprenants peut être s'effectuer indépendamment de début de l'apprentissage de la langue. Elle tient compte leurs besoins dans les différentes activités langagières en compréhension orale, écrite, expression orale interactive et expression écrite.

Selon M. MILLET (s.d.), les apprenants peuvent progresser en travaillant l'activité de communication langagière dont ils ont besoin grâce à la nouvelle organisation, celle de la répartition en groupe qui prend en compte leurs différences : « certains ont une bonne maîtrise de la production écrite mais peuvent avoir des lacunes en expression orale ». En fonction de leur progression les apprenants ont aussi la possibilité de passer d'un groupe à un autre. Le conseil d'école ou le conseil d'administration aura la charge de constituer ces groupes, ou pourra négocier avec les apprenants eux-mêmes. Il est important que le regroupement ait un sens pour les apprenants car le niveau de maîtrise des compétences permet un travail collectif, et un investissement plus réel dans leur apprentissage.

Toutefois, nous devons considérer les connaissances « compétences lexicales, culturelles, grammaticales, phonologiques, socio linguistiques, pragmatiques » d'une part, et les capacités, les attitudes d'autre part, comme des groupes différenciés pour éviter toute confusion. Ce regroupement peut être considéré comme une approche pédagogique qui prend en compte la notion d'activités langagières.

L'enseignant peut organiser des groupes d'activités langagières en classe, et travailler sur une dominante « Compréhension orale ou Expression orale », de façon plus intensive. Ce qui permet à l'apprenant de développer d'autres compétences à partir de



celles déjà acquises ou en cours d'acquisition. Le groupe devient comme un groupe social auquel l'enseignant doit assurer une stabilité. Cela exige, bien sûr, un engagement sur un travail intensif autour d'un projet varié. Quant à la méthode de travail du groupe, C. PUREN indique dans ce qui suit :

*« On a tendance à croire aujourd'hui que le fait de pratiquer la langue sous forme d'exercices dialogués, de tâches à accomplir, de jeux de rôles, motive les apprenants, leur donne davantage de temps de parole, les rend actifs... On peut certes objecter que l'on a simplement remplacé un type d'activité (de type structuro-global) par un autre (communicatif) mais que l'objet de l'apprentissage reste le même. » C. PUREN<sup>122</sup> (1998 : 321-322).*

En ce qui concerne la mise en œuvre, le même enseignant peut maintenir un groupe et faire « tourner » les activités sur ce même groupe ; un enseignant visera plutôt une activité langagière dominante, un autre enseignant une autre activité

Dans cette optique, le travail en groupe est très recommandé pour cette approche pédagogique qui essaie de mettre en œuvre des apprentissages ainsi que leur évaluation. Par conséquent, il serait préférable de se concentrer sur le projet de l'équipe d'enseignants ainsi que leur démarche pédagogique en classe.

## **2- Les techniques d'organisation des cours de langue**

### **2.1. Le public apprenant le français langue étrangère**

Depuis des années, l'apprentissage des langues se trouve au centre des débats entre didacticiens, linguistes, méthodologues, pédagogues, psychologues et enseignants. Le but consiste à déterminer le rôle que doit jouer l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue donnée. Cela permet ainsi à l'enseignant de modifier la pratique antérieure et d'utiliser une méthode plus adaptée aux besoins langagiers de l'apprenant. Celle-ci a pour mission de distribuer de nouveaux rôles aux enseignants et aux apprenants et de permettre à la pratique langagière d'avoir de nouvelles pistes. G. HOLTZER précise cette distribution de rôles en affirmant que « La position nodale accordée au sujet apprenant a eu pour effet de déplacement du pôle enseignant et la modification de son rôle. L'enseignant occupe une place secondaire. » G. HOLTZER (1995 :24).

---

<sup>122</sup> C. Puren, « Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes »

Cela nous conduit à mettre en relief les attitudes des apprenants de nos jours, comme souligné par R. GALISSON (1994 :10 etc.) qui met l'accent sur ces problèmes dans une étude comparative entre la didactique « d'hier » et celle « d'aujourd'hui ». Selon lui, l'apprentissage des langues ne peut pas aboutir à des capacités communicatives sans que l'apprenant ne partage la responsabilité de l'organisation de cet apprentissage.

Dans ses analyses, R. GALISSON incite les méthodologues, ainsi que les « praticiens » à faire « confiance aux apprenants » pour organiser l'apprentissage. Car, d'après lui, sans cette participation, la restitution du message communicatif reste atrophée, comme l'a indiqué d'ailleurs, C. ROGERS (2002). E. BERARD rejoint ce point de vue en disant que, « une des meilleures façons d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage est de le faire participer à la gestion de cet apprentissage. » E. BERARD (1989:108).

Certes la focalisation sur l'apprenant ne vise pas à isoler l'enseignant. Elle cherche plutôt à lui attribuer un autre rôle issu d'une pédagogie non directive. Ce qui permet, par ailleurs, à l'apprenant d'effectuer une intégration dans l'apprentissage. Pour un apprentissage réussi, cette intégration doit être totale. En plus, quant aux apprenants, ils doivent tenir compte du rôle que joue l'institution dans la programmation de l'enseignement/apprentissage de cette langue et pouvoir négocier leur participation au projet pédagogique. Par conséquent, l'autonomisation de l'apprenant peut lui permettre de jouer un rôle dans l'apprentissage, en libérant son énergie intellectuelle à partir d'une motivation qui découle d'une prise de position par rapport au français à apprendre, des demandes et des intérêts exprimés sous forme de besoins.

Cette nécessité d'autonomisation de l'apprenant doit s'appuyer sur des compétences spécifiques comme le montre R. DUDA lorsqu'il dit :

*«L'autonomisation est une démarche heuristique qui va vers l'appropriation par l'apprenant d'au moins cinq compétences spécifiques : l'identification de besoins, la détermination d'objectifs, le choix de matériaux et des procédures de travail, l'évaluation. »R. DUDA (1988 :51).*

Ces facteurs permettent finalement à l'apprenant de construire sa stratégie et entrent forcément en interaction avec celles de l'enseignant et celles des autres apprenants. Mais, il ne faut pas oublier que le programme scolaire, l'enseignant, la conduite de classe, l'emploi

du temps imparti et l'examen ont une influence sur les stratégies de l'apprenant, sur ses besoins, sur ses motivations et même sur son attitude envers la langue.

D'après les enseignants et les apprenants que nous avons interrogés, les manuels scolaires en Algérie sont centrés sur une méthode traditionnelle qui ne favorise pas l'autonomie de l'apprenant. De ce fait, la motivation de ce dernier se heurte au bloc enseignant/méthode qui concentre ses efforts de préférence sur le contenu. En d'autres termes, l'apprenant algérien est confronté à un système d'évaluation très exigeant de ses différentes productions écrites. Cependant l'apprenant qui attend de son enseignant des motivations et des encouragements finit par être déçu par un système de notation rigoureuse. Cette rigueur est due au fait que les méthodologies appliquées correspondent au système d'évaluation des productions écrites.

Les besoins langagiers de l'apprenant ne sont pas pris en compte dans la définition des méthodes et des objectifs de l'apprentissage en Algérie. En revanche, le modèle moderne utilisé dans les pays développés favorise la participation de l'apprenant et son autonomie. Nous pouvons citer, pour cela, F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES qui affirment que,

*« L'apprentissage par la découverte entraînera ainsi l'apprenant à repérer (notice), à percevoir en quoi son observation le sert et le dessert, et cela ne peut que rejaillir lors des échanges langagiers hors tâches. Dans un dispositif où cohabitent macro-tâches et micro-tâches, en fonction de ses besoins, l'apprenant travaillera dans un environnement où il a des interactions langagières non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie "réelle" et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches). » F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES (2005 :8)*

Pour notre part, nous estimons que l'apprentissage/acquisition du français devrait être centré sur les apprenants et prendre en compte leur diversité langagière ainsi que leur environnement culturel.

## 2.2. Le nouveau rôle de l'enseignant

Nous avons noté lors de notre enquête que la plupart des enseignants du secondaire se basent sur des méthodologies traditionnelles axées sur le cours magistral car ils considèrent que l'apprenant est incapable d'être autonome. Peu nombreux sont ceux qui font participer les apprenants et cette participation est limitée uniquement au jeu de questions/réponses établi par l'enseignant. Nous pensons que dans les deux cas le rôle de l'enseignant reste autoritaire vu qu'il n'accorde pas suffisamment d'opportunités à l'apprenant pour participer réellement au cours. Le rôle de celui-ci se limite à écouter et recevoir ce qui est dit ou ce qui est expliqué par l'enseignant. Dans le cas où il y aurait une participation des apprenants, il s'agirait souvent de ceux qui sont motivés, l'élite de la classe.

Etant donné le peu d'intégration didactique de ces méthodes, toutes les séquences sont organisées, mises en œuvre et appliquées uniquement par l'enseignant lui-même. Alors que les méthodes modernes s'appuient sur des tâches proposées à l'apprenant. Dans ce sens nous pouvons citer l'exemple DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES(2005 :13) qui disent que

*« Les pratiques apprenantes, en institution, s'appuieront donc sur des tâches négociées par l'apprenant avec l'enseignant / tuteur qui en aura déterminé l'organisation et la conception, seul ou en équipe, afin de proposer a priori aux apprenants (ou d'élaborer à leur intention) des tâches (macro-tâches) qui répliquent ou simulent les pratiques sociales observées qui servent d'objectifs aux apprenants ou à l'institution. » .*

Nous pensons que tout processus d'enseignement/apprentissage doit réaliser des interactions entre ces trois pôles. L'enseignant n'est plus la seule source de connaissances mais plutôt celui qui aide l'apprenant à atteindre des objectifs apprenants l'apprentissage autonome

« L'enseignant, dans un tel système, développe des compétences variées. Nous l'avons vu, il apprend à concevoir des activités d'apprentissage. En outre, il s'améliore en tant qu'enseignant E. CARETTE-IVANISEVIC (1990

### 2.3. Organisation des cours en FLE

En Algérie, les cours se font dans des conditions qui ne respectent pas les critères pédagogiques modernes dans la mesure où les salles sont surchargées et mal organisées<sup>123</sup>. Les tables de classe sont disposées les unes derrière les autres. Dans une telle disposition, l'enseignant n'interagit en grande partie qu'avec les apprenants assis dans les premiers rangs.

Le reste des apprenants sont, soit en position de spectateurs, soit en train de griffonner et ne participent pas pleinement au déroulement du cours

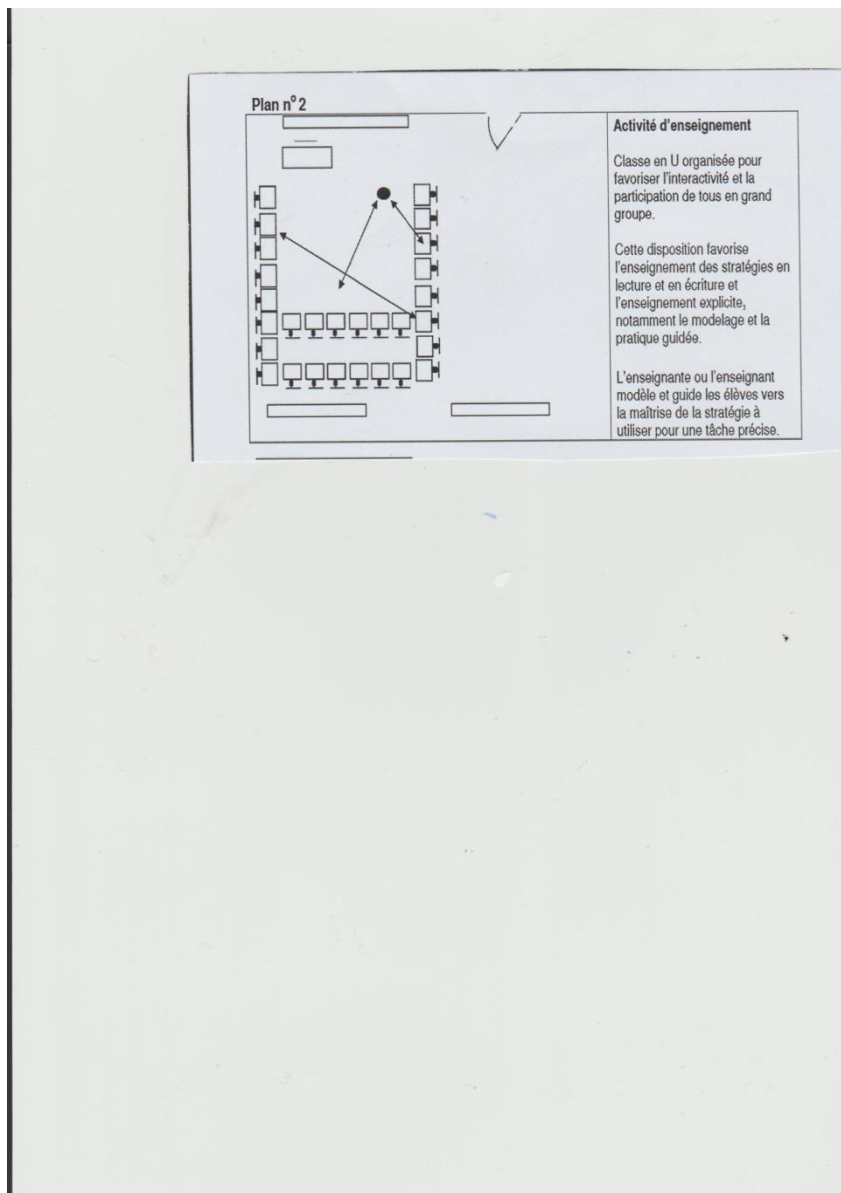
A notre sens, l'organisation de l'espace au sein de la classe permet aux apprenants une bonne vision et une meilleure audition. Ce qui leur permettrait une participation équilibrée et une meilleure compréhension<sup>124</sup>. Ce qui facilite la tâche de l'enseignant dans la mesure où il essaie de répondre efficacement aux besoins individuels des apprenants, en prenant en considération leurs différents niveaux d'assimilation. Cette organisation fait améliorer les types d'échanges et d'interactions.

La disposition des tables doit se faire en forme de « U », pour permettre aux apprenants d'être en face de l'enseignant. Voici l'adaptation sur la gestion de classe une idée de Daniel Noyé, INSEP, 1989

---

<sup>123</sup> Selon les observations faites en classe dans les différents lycées enquêtés

<sup>124</sup> Suggestions faite par les enseignants et les apprenants



4 Qui selon lui favorise l'interactivité et la participation de tous en grand groupe.

5 Cette disposition favorise l'enseignement des stratégies en lecture et en écriture et l'enseignement explicite, notamment le modelage et la pratique guidée.

### **3- Travail individuel, travail de groupe et interaction**

Le travail individuel ne peut être isolé du travail de groupe. Certes les apprenants n'apprennent pas de la même manière. L'enseignant doit tenir compte en proposant des approches et des supports variés. Pour cela il encadre le travail des apprenants. Il est à l'écoute de (l', ses) apprenant(s) et il oriente (son, leur) travail. Mais la plupart des enseignants se plaignent de l'effectif de la classe qui constitue une entrave à l'enseignement –apprentissage.

La centration sur l'apprenant ne peut être intégrée que de manière très limitée. Dans ce cas l'enseignant privilégie le travail de groupe. Il doit mettre en œuvre des techniques et des stratégies qui permettent au groupe d'optimiser leur potentiel cognitif, de fonder sa démarche sur la mobilisation des ressources individuelles pour atteindre un objectif commun.

Dans cette perspective, les modalités des tâches proposées doivent permettre la participation active des membres du groupe et la contribution à la création d'un climat favorable à l'entraide et à l'apprentissage collectif. A partir de tâches ciblées (lecture / écriture), les apprenants doivent être capables de produire un récit organisé de façon cohérente. Un récit complet et complexe où ils appliquent, grâce à l'intervention de l'enseignant, la notion de paragraphe, ainsi que les règles de cohérence des textes.

#### **3.1 -Rapport apprenant/apprenant**

Dans cette optique, la relation horizontale sera favorisée dans la mesure où pour réaliser cette tâche, c'est-à-dire produire un récit, les apprenants discutent, échangent leurs points de vue, mettent en œuvre des compétences correspondant aux objectifs de l'unité didactique. Ils réinvestissent les structures systématisées, se concertent, demandent, expliquent, écoutent l'autre, formulent leurs idées avec clarté, précision et conviction. Chaque apprenant doit sentir qu'il a un rôle à jouer au sein du groupe. Ils doivent réfléchir sur leur apprentissage et s'auto évaluer. Les fautes, les erreurs ne sont pas des risques qu'ils redoutent mais des indices, des facteurs qui permettent d'abord à l'enseignant de les corriger et aussi dans leurs interactions, ils acceptent d'être corrigé par leurs camarades

sans complexe ou inhibition. La synergie du groupe permet l'amélioration des performances individuelles et collectives.

### **3.2 -Rapport apprenant/enseignant**

Dans l'enseignement-apprentissage, l'enseignant joue un rôle primordial dans la réussite ou l'échec de la mise en pratique des programmes et les objectifs pédagogiques qui lui sont assignés. Dans cette optique, dans la conception d'un programme d'enseignement - apprentissage, il est indispensable de procéder à l'évaluation du niveau des compétences des apprenants afin de déterminer les compétences acquises.

Cette évaluation appelée « diagnostique » permet à l'enseignant d'identifier chez l'apprenant les compétences réelles. Cependant l'enseignant va fixer les objectifs pédagogiques or ils sont déjà fixés par l'institution. Ce qui pose problème, les objectifs ne répondent pas souvent aux attentes des apprenants. Signalons que le programme ainsi que le manuel sont destinés à toutes les filières. Dans l'apprentissage, la relation est plutôt verticale, l'enseignant s'engage à mettre en place des activités de communication langagières (expression orale/production orale en interaction), de compréhension de l'écrit et d'expression écrite, des activités de manière à ce que les apprenants s'approprient les éléments linguistiques et discursifs en vue de la réalisation d'une tâche pour toute la classe en général et aux besoins des apprenants en particulier.

Dans cette optique, les apprenants participent et s'engagent aux activités proposées en adoptant une attitude coopérative avec l'enseignant qui devient animateur et facilitateur d'apprentissage et les autres apprenants. Dans cette perspective, l'enseignant responsabilise l'apprenant en créant un climat chaleureux et favorable, en l'incitant à s'impliquer dans son apprentissage, en lui faisant acquérir des méthodes de travail, une démarche à suivre pour la réussite d'un travail commun, en lui accordant la confiance dont il a besoin pour dépasser ses difficultés. Par ailleurs la motivation est un des critères de réussite de l'enseignement/apprentissage, en proposant des tâches stimulantes. Le cours devient un moment de travail agréable et productif.



Ajoutant à cela une autre stratégie qui contribue positivement à cette pratique (lecture/écriture) ou les apprenants s'investissent totalement, et qui est «**le ludique**».

#### **4- Le ludique en tant que stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture**

« Dans le jeu ludique, les règles évoluent selon les caprices du joueur sans limite de temps et de l'espace »*N. Grandmont*<sup>125</sup>.

De nos jours, l'enseignement ne repose plus sur le seul facteur humain comme outil de médiation. Les démarches actuelles d'enseignement des langues recentrées sur l'apprenant préconisent le recours à toutes sortes de supports y compris aux TICE et mettent en avant les compétences transversales qui visent un objectif efficace des enseignements afin de contribuer à la formation du citoyen de demain.

Quant au matériel, nous pouvons dire que la classe de langue est une discipline scolaire privilégiée car, aux prises avec la langue et la communication, tout peut servir de support (...) Face à un tel éventail, le recours à un support ludique en classe de FLE, auprès d'un jeune public serait le bienvenu. Ludique égale souplesse, ludique égale efficacité, ludique égale plaisir. Le plaisir esthétique d'un joli support, ajouté au plaisir sensuel de le manipuler, ne gêne rien, et permet de marquer l'activité d'une empreinte affective : l'apprenant se souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une structure langagière, d'un mot du vocabulaire, d'une séquence d'interaction, qu'il pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles il a participé.

Les théoriciens des diverses disciplines, les pédagogues, les enseignants, parlent souvent du plaisir d'apprendre. Au plaisir que peut prendre l'apprenant durant une activité ludique bien menée peut s'ajouter celui que peut prendre l'enseignant lorsqu'il constate qu'il a inscrit la dimension ludique avec profit au cœur d'une démarche pédagogique personnalisée, libérée des chemins balisés des manuels mais tout à fait libre d'y revenir.

---

<sup>125</sup> Nicole de Grandmont, *pédagogie du jeu, « jouer pour apprendre »*, 1999, éd. Logiques

Dès lors, le ludique n'est en mesure de devenir une stratégie pédagogique à part entière que lorsque les enseignants seront de véritables acteurs de leur pratique, et non de simples exécutants.

L'activité ludique est associée à la notion de plaisir, et l'école est associée à la notion d'effort et d'apprentissage. Si une des missions de l'école est l'apprentissage de l'effort et si tout enseignement exige de la part des apprenants rigueur, concentration, ténacité, rien interdit aux enseignants d'avoir recours aux activités ludiques quand celles-ci contribuent à faire progresser les compétences langagières.

Le rôle du professeur de langue étrangère a beaucoup changé durant ces dernières années. Sa pratique, actuellement, est liée aux évolutions de la société et à ces attentes. Aujourd'hui plus qu'avant, les nouvelles technologies remettent en question le statut de l'enseignant et sa place au sein de la société puisqu'il est passé du statut de la source unique de savoirs, à celui qui le met face à d'autres sources d'information, comme la télévision, Internet, l'ordinateur..... L'enseignant d'aujourd'hui doit avoir à l'esprit qu'il a en face de lui des enfants issus de la génération de l'image, de l'action et du rythme: il est impossible de ne pas y tenir compte.

Un enfant qui se sent bien à l'école est un élève qui apprend mieux. Face aux rythmes effrénés de l'école, un espace de plaisir doit être créé par l'enseignant où l'invention et l'imitation de l'enfant occupent une place de choix. Quoi de mieux que le ludique comme stratégie d'enseignement qui tendrait à faire sortir l'apprenant algérien - souvent en décrochage face à des dispositifs pédagogiques sans cesse renouvelés et souvent inaccessibles- du cadre institutionnel et formel de l'école.

Orientée vers un objectif d'apprentissage, le ludique, dans l'enseignement apprentissage, permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. Cette nouvelle approche innovatrice, dont découlerait une nouvelle transmission du savoir, trouverait toute sa plénitude dans le plaisir de l'action et du jeu. Elle rendrait l'école plus agréable et plus attrayante aux yeux de l'élève en lui procurant bonheur et bien être.

- ***Le ludique dans la pratique de la lecture et la production écrite***

Comment pourrions-nous introduire le ludique dans la pratique de la lecture et de l'écriture ?

Afin de répondre à cette question, nous allons évoquer notre expérience avec le public enquêté. Lors de notre expérience, il nous a semblé important d'injecter un peu d'humour et d'animation pour un bon déroulement de la séance. En revanche, nous avons opté pour une méthode ludique pour faciliter la compréhension du texte proposé. Il s'agissait d'un extrait d'une pièce théâtrale intitulé de Molière « Le médecin malgré lui ». , au départ, nous avons distribué le texte .Ensuite nous avons lu le texte ensemble, puis une lecture individuelle à haute voix. Le ludique a été introduit dans le jeu de rôle et le dialogue. En effet, le fait de faire cette lecture en dialogue incite les apprenants à être attentifs et attendre leur tour pour continuer la lecture donc c'est un moment de concentration et de compréhension ce qui nous permet de dire que ce moment était très animé et eu même temps fructueux.

Nous avons ressenti leur motivation, lorsqu'ils s'impatientaient de lire ensuite nous avons procédé à un atelier d'écriture, cet atelier avait pour objectif de les intégrer dans une réflexion rédactionnelle portant sur l'imagination, véritable moteur, à notre sens, pour une bonne production écrite et orale. Nous leur avons demandé d'imaginer un moyen que Sganarelle (le personnage principal de la pièce) trouve pour que sa femme s'arrête de lui faire des reproches.

Voici le texte que nous avons choisi :

**Le médecin malgré lui (Acte I, scène 1) de Molière**

**Lisez le texte et répondez aux questions :**

**SGANARELLE, MARTINE**, paraissant sur le théâtre en se querellant.

**SGANARELLE.**- Non, je te dis que je n'en veux rien faire, et que c'est à moi de parler et d'être le maître.

**MARTINE.**- Et je te dis, moi, que je veux que tu vives à ma fantaisie, et que je ne me suis point mariée avec toi, pour souffrir tes fredaines.

**SGANARELLE.**- Ô la grande fatigue que d'avoir une femme ! Et qu'Aristote a bien raison, quand il dit qu'une femme est pire qu'un démon !

**MARTINE.**- Voyez un peu l'habile homme, avec son benêt d'Aristote !

**SGANARELLE.**- Oui, habile homme : trouve-moi un faiseur de fagots qui sache, comme moi, raisonner des choses, qui ait servi six ans un fameux médecin, et qui ait su, dans son jeune âge, son rudiment par cœur.

**MARTINE.**- Peste du fou fieffé !

**SGANARELLE.**- Peste de la carogne !

**MARTINE.**- Que maudit soit l'heure et le jour, où je m'avisai d'aller dire oui !

**SGANARELLE.**- Que maudit soit le bec cornu de notaire qui me fit signer ma ruine !

**MARTINE.**- C'est bien à toi, vraiment, à te plaindre de cette affaire. Devrais-tu être un seul moment sans rendre grâce au Ciel de m'avoir pour ta femme ? Et méritais-tu d'épouser une personne comme moi ?

**SGANARELLE.**- Il est vrai que tu me fis trop d'honneur, et que j'eus lieu de me louer la première nuit de nos noces ! Hé ! Morbleu ! Ne me fais point parler là-dessus : je dirais de certaines choses...

**MARTINE.**- Quoi ? Que dirais-tu ?

**SGANARELLE.**- Baste, laissons là ce chapitre, il suffit que nous savons ce que nous savons, et que tu fus bien heureuse de me trouver.

**MARTINE.**- Qu'appelles-tu bien heureuse de te trouver ? Un homme qui me réduit à l'hôpital, un débauché, un traître qui me mange tout ce que j'ai ?

**SGANARELLE.**- Tu as menti : j'en bois une partie.

**MARTINE.**- Qui me vend, pièce à pièce, tout ce qui est dans le logis.

**SGANARELLE.**- C'est vivre de ménage.

**MARTINE.-** Qui m'a ôté jusqu'au lit que j'avais.

**SGANARELLE.-** Tu t'en lèveras plus matin.

**MARTINE.-** Enfin qui ne laisse aucun meuble dans toute la maison.

**SGANARELLE.-** On en déménage plus aisément.

**MARTINE.-** Et qui du matin jusqu'au soir, ne fait que jouer et que boire.

**SGANARELLE.-** C'est pour ne me point ennuyer.

**MARTINE.-** Et que veux-tu pendant ce temps, que je fasse avec ma famille ?

**SGANARELLE.-** Tout ce qu'il te plaira.

**MARTINE.-** J'ai quatre pauvres petits enfants sur les bras.

**SGANARELLE.-** Mets-les à terre.

Suite à cette expérience partagée entre apprenants, enseignants, nous avons confirmé que le jeu est une activité indispensable pour l'apprenant. C'est un élément nécessaire à son équilibre et à son développement global, psychologique, cognitif, affectif et social.

En jouant, l'apprenant apprend à explorer son univers, quand il joue, il le fait avec sérieux, pour lui jouer n'est jamais rien faire, à ce moment il donne un grand effort, il respecte les règles, aussi il décide de s'exercer sans avoir des contraintes d'échec à cause de l'effet de la détente qui est un constituant fondamental dans le jeu.

Donc, l'utilisation de l'activité ludique est une nécessité dans la pratique de la lecture/écriture, cette dernière inclut dans son acte didactique une pédagogie d'enseignement/apprentissage qui emploie le jeu comme stratégie pour bénéficier de l'envie inévitable de l'apprenant à jouer. d'une manière pédagogiquement étudiée et en tant qu'activité sérieuse sous une forme ludique, l'enseignant de la langue étrangère et précisément de la langue française va installer chez les apprenants une compétence langagière par le biais du jeu.

Le jeu pédagogique ne doit pas être exclusivement réservé aux enfants et aux jeunes adolescents, dans la mesure où la richesse de l'univers ludique offre de nombreuses options adaptables à divers types de publics.

Pour conclure et d'après notre recherche, nous pensons que l'utilisation des méthodes adéquates dans l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture ainsi que le jeu peuvent devenir des auxiliaires importants et indispensables dans l'acquisition d'une langue et un bagage linguistique minimal qui permet déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue. A noter que la plupart des méthodes et des activités ludiques ne nécessitent aucun matériel et peuvent connaître des variantes pour mieux répondre aux objectifs ou au niveau de classe.

## **Chapitre III**

### **La motivation et l'évaluation en lecture /écriture**

Dans le présent chapitre notre investigation portera sur la motivation et l'évaluation des apprenants vis-à-vis de la lecture et de l'écriture.

Il faut reconnaître que l'apprenant quel que soit son niveau et son âge, a toujours besoin d'être motivé dans n'importe quel domaine, la motivation est un facteur qui déclenche les conduites, c'est un principe de force qui poussent les organismes à atteindre un objectif, on admet également qu'elle joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route.

Pour ainsi dire l'apprenant est confronté aussi à des épreuves écrites et orales tout au long de l'année pendant sa scolarisation (interrogations écrites, devoir, dictée, expression écrite,...) Ces épreuves sont appelées évaluations.

#### **1- La motivation dans l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture**

##### **1.1 La motivation**

Dans son sens le plus général, la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites ; elle peut être définie comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ».

Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement.

La notion de motivation recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs.

Elle est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels ou personnel) et la personnalité, l'état interne (besoin et intérêt qui

maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent.<sup>126</sup>

## **1.2 La motivation en lecture/écriture**

Motiver, « donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne », disait Jean-Jacques Rousseau dans l'Emile.

C'est ce sens de créer, d'éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage que recouvre aujourd'hui le verbe motiver.

Comment motiver les apprenants à lire et à écrire ?

Selon notre expérience vécue avec les apprenants de la première année secondaire, il nous a semblé primordial de les motiver afin qu'ils puissent partager avec nous ce moment dans de meilleures conditions.

Pour ce faire, la motivation résidait dans le choix d'abord des textes proposés qui ressemblaient de près à la réalité, ce qu'on appelle des textes authentiques, les apprenants se sentaient concernés et impliqués, la participation était donc en masse, surtout lorsque nous avons évoqué le texte de « l'internet », qui est pour eux un sujet important, en suite impliquer le ludique était pour la plupart un moment de joie et de plaisir d'apprendre (lire, écrire), d'ailleurs nous l'avons constaté lorsque les apprenants étaient spontanés et ils s'acharnaient pour prendre la parole, pour lire, pour répondre aux questions de compréhension de l'écrit, ils se sont vite inscrits dans l'imagination pour répondre à la production écrite. Donc c'est là où nous pourrions dire que les élèves étaient motivés.

Un autre modèle de motivation pourrait éventuellement intervenir, c'est quand l'enseignant crée la concurrence entre les apprenants en classe, ce qui est pour la lecture nous pourrions prendre l'exemple du mérite c'est-à-dire si un apprenant réussit une activité ou un exercice l'enseignant le récompensera par un livre ou un roman à lire, ici l'enseignant crée d'une part, la récompense ou le mérite, mais aussi une sorte de concurrence entre les apprenants.

---

<sup>126</sup> Selon le dictionnaire de didactique de FLE, Jean Pierre Cuq



Prenons un autre exemple de l'écriture, l'enseignant pourrait aussi prévoir des séances d'écriture ce qu'on appelle atelier d'écriture, en les mettant dans l'imagination et la production ; par exemple terminer une histoire déjà lue, produire un texte à partir d'une liste de mots, décrire un endroit ou un lieu visité, décrire un paysage de rêve, donc favoriser l'imagination, pour une meilleure production.

Une autre manière de motiver les apprenants à lire et écrire ; concevoir un coin bibliothèque en classe, afin que tous les élèves profitent de cet espace pour construire leur vocabulaire, et à la fin de chaque semaines les élèves emprunteront des livres pour faire une fiche de lecture, un résumé,...

## **2- L'évaluation dans le domaine de l'enseignement /apprentissage**

### ***L'évaluation : Essai de définition***

L'évaluation des apprentissages est selon le dictionnaire de didactique de français une démarche qui consiste à recueillir des informations sur des apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. On lui reconnaît quatre étapes :

1- L'intention : elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluations, les types de décision à prendre ;

2- La mesure : elle comprend le recueil de données par le biais d'observations, d'appréciations et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes ;

3- Le jugement : il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se

positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir ;

4- La décision : elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages. Il peut s'agir de passer à une autre séquence d'apprentissage si tous les élèves ont réussi les apprentissages visés ou de mettre en œuvre divers types d'activités répondant aux besoins des élèves.

## **2.1 L'évaluation de la lecture/écriture en classe de FLE**

En ce qui concerne l'évaluation, n'oublions pas qu'elle n'est pas une fin en soi. Elle marque les étapes de la progression : on fait un bilan des acquis, de ce qu'il faut reprendre (remédiation), de ce qu'il reste à faire pour atteindre les objectifs fixés au départ. L'évaluation renseigne le professeur et l'apprenant sur la progression de ce dernier ; pour ce faire, elle porte sur les points annoncés et entraînés en classe de FLE et uniquement sur ceux-ci :

Elle aide le professeur à adapter sa progression et à organiser la remédiation. A cet effet, il doit toujours s'intéresser à la démarche utilisée par l'apprenant pour accomplir la tâche demandée.

La prise de conscience par l'élève de ses progrès et de ses difficultés passe aussi par la capacité à s'auto évaluer. Inviter l'élève à devenir acteur de l'évaluation prévue en lui demandant quelles formes elle pourra prendre au regard des entraînements précédents réalisés en classe. On peut utiliser pour l'auto-évaluation le portfolio des langues<sup>127</sup> qui permet de faire le point sur les différentes compétences en cours d'acquisition.

L'évaluation de l'écrit représente un sujet primordial. Les seules compétences évaluées dans le système éducatif algérien avant la rénovation du système d'enseignement des langues étaient liées à l'écrit : structure de la langue, sujets divers de compréhension écrite et d'expression écrite. Néanmoins, l'approche communicative et fonctionnelle-actionnelle ont mis en avant d'autres compétences aussi importantes à l'oral. Le système

---

<sup>127</sup> Un document personnel utilisable par chaque apprenant en langue, il lui permet de gérer son parcours tout au long de sa vie en y inscrivant ses qualifications et ses autres expériences linguistiques et culturelles significatives.

d'évaluation a également beaucoup évolué à l'écrit, surtout depuis l'apparition du cadre commun de référence qui a déterminé avec davantage de précisions ce que nous étions en droit d'attendre d'une copie d'apprenant. Le professeur de FLE doit vraiment se pencher sur les outils d'évaluation de ces compétences.

Les trois compétences écrites traitées en termes d'évaluation seront : la compréhension écrite, la production écrite et aussi la structure de la langue (partie plutôt liée à la grammaire).

La compréhension écrite est liée à la compétence de lecture, qui n'est guère évidente à acquérir, car elle se fera différemment en langue cible.

L'évaluation en compréhension écrite aidera aussi à acquérir des stratégies de lecture qui aideront progressivement l'apprenant à devenir autonome.

## 2.2 Les différents types d'évaluation

Il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes<sup>128</sup> :

**-L'évaluation Sommative** : portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement. L'inventaire, qui sert principalement à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type.

---

<sup>128</sup> Voir Delorme Ch., L'évaluation en questions, ESF éditeur, 2<sup>e</sup> édition et Hadli C., L'Evaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils, ESF éditeur, 1989

**-L'évaluation Formative:** centré sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster son cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoin spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par des score. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

**-L'évaluation prospective ou pronostique:** orientée vers le futur, elle se situe, cependant, en amont de la formation. A partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures de l'apprenant, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Ce type de diagnostic, souvent peu évoqué mais toujours présent, est celui que l'on retrouve, par exemple, dans les concours d'entrée ou des testes d'orientation scolaire. Menés en cours d'apprentissage, les tests diagnostiques servent également à localiser un problème particulier. Ce type d'évaluation sert donc essentiellement à orienter, quelquefois à situer.

Ces trois grandes catégories d'évaluation se retrouvent généralement dans toute formation, quelquefois bien séparées, quelquefois mêlées ; elles permettent de vérifier non seulement le passage d'un état initial à un état final, mais aussi le cheminement de cette transformation : elles donnent des informations sur comment s'est effectué le passage ou pourquoi il ne s'est pas effectué.

L'évaluation formative s'accompagne souvent d'une évaluation formatrice qui donne à l'apprenant une représentation des buts poursuivis et une planification des acquisitions à atteindre.

### **2.3 Evaluation des productions écrites au secondaire cas de la 1.A.S**

Dans l'unité didactique ou le projet pédagogique, la production écrite occupe une place importante en ce qu'elle englobe tous les savoirs relatifs à la langue d'où les difficultés que cette activité génère, à la fois pour l'apprenant, qui est censé maîtriser un certain nombre de compétences et pour l'enseignant qui se trouve confronté à l'hétérogénéité de sa classe, du niveau de ses apprenants. La question que l'on se pose est comment va-t-il gérer sa classe ? Comment va-t-il remédier aux difficultés de ses apprenants ? Quelles stratégies va-t-il mettre en place pour les faire progresser ?

La production d'écrits ou l'expression écrite est une des compétences fondamentales que l'apprenant doit l'acquérir et la maîtriser.

Lors de la correction des productions écrites, les erreurs et les fautes repérées sont de nature hétérogène ; vocabulaire, morphosyntaxe, cohérence de texte, orthographe... (Constat lors de l'enquête) La tâche s'avère complexe. Certes, des apprenants ont des lacunes qu'on peut cibler pour y remédier, par contre d'autres apprenants parfois nombreux peinent à écrire (ils n'ont ressentent aucun intérêt). Enfin quelques apprenants, affichent une certaine aisance dans l'expression écrite. Devant cet état de fait, une des priorités fondamentales pour faire face à cette hétérogénéité de la classe, aux difficultés linguistiques que rencontrent les apprenants, est de proposer des tâches ciblées concernant les activités d'écriture ; rappelons que produire un écrit est une activité complexe qui demande une bonne maîtrise de la langue.

Dans cette optique l'accent est mis sur les fonctions communicative et expressive de l'écrit.

Dans les instructions officielles émanant du Ministère de l'Education Nationale, le profil de sortie des apprenants est d'acquérir une certaine autonomie en lecture-compréhension et en production d'écrits et d'oral. L'enseignant qui les a accompagnés durant tout leur cursus secondaire ne sera plus à leur côté s'ils ont besoin d'aide. Cependant ils doivent se prendre en charge pour parer à d'éventuelles difficultés quand ils sont en situation de lecture et d'écriture. Avant de relever, de corriger et d'analyser les erreurs produites par les apprenants, il convient de définir le terme « corriger ».La

définition donnée par le dictionnaire « Le Petit Robert » : « *Action de corriger, de changer en mieux, de ramener à la règle. Action de corriger des devoirs, les épreuves d'un examen, d'un concours.* »<sup>129</sup>

La définition donnée par le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage « Le Larousse »:

*«La correction est une notion différente de celle de grammaticalité. On dit qu'un énoncé est « correct » quand il est conforme non seulement à la grammaire de la langue, mais aux règles du « bien-dire » fixées par un groupe social généralement réduit, mais socialement dominant. »*

Le terme « correction » est formé du radical « correct » et du suffixe « tion » qui veut dire action de... Le radical « correct » veut dire écrire correctement. Corriger les productions écrites des apprenants revient à identifier les erreurs et les fautes, à les classer, à élaborer des rectifications de manière à ce qu'ils répondent aux normes de la langue française (morphosyntaxiques, lexicales...). Précisons que les erreurs relèvent de ..... et la faute de ...

Très souvent le terme « correction » s'apparente au terme « évaluation » alors que ces deux termes sont deux opérations distinctes. Quand on évalue une production écrite d'un apprenant, il y a attribution d'une note (évaluation). Dans cette perspective, nous cherchons à analyser les erreurs, à trouver l'origine, à essayer de comprendre le cheminement de la pensée de l'apprenant afin de pouvoir agir et entreprendre une action pédagogique efficace. Rappelons que les apprenants n'ont pas tous le même niveau, ne progresse pas de la même manière et au même rythme. Tout au long de notre expérience et pratique pédagogique, nous avons remarqué que les apprenants reproduisaient les mêmes erreurs dans d'autres situations d'écriture. Il aurait donc fallu prendre connaissance des travaux des chercheurs en neurosciences et en sciences cognitives pour nous éclairer, nous aider à comprendre ces erreurs.

Notre objectif est de faire progresser les apprenants en leur installant lors de chaque unité didactique les quatre compétences ainsi que les compétences propres à chaque projet. Dans cette optique, une pédagogie différenciée s'impose étant donné l'hétérogénéité des

---

<sup>129</sup>Définition du dictionnaire le Petit Robert

apprenants et les difficultés qu'ils entraînent depuis des années. Dans ce cas on ne peut proposer une correction unique à toute la classe car chaque production écrite est individuelle et unique. Elle retrace la pensée de l'apprenant. L'effectif de la classe et le temps consacré à cette tâche posent un problème pour une correction individualisée. Pour chaque apprenant la réécriture de la production écrite est différente. A partir de mots et expressions écrits au tableau sous forme de constellation, les apprenants de la classe de 1AS lettres devraient produire par écrit un récit, un conte. Ils ont déjà tous les éléments afin qu'ils puissent rédiger, mettre en forme. Nous leur avons consacré une heure pour la rédaction de la production écrite.

Dans un premier temps, nous avons suivi une démarche pragmatique qui consiste à repérer toutes les erreurs, toutes les fautes. Puis nous les avons classées en les regroupant par groupe d'apprenants ayant le même profil. Enfin, la correction des erreurs, l'analyse, et la proposition de remédiations. Dans cette optique l'apprenant doit comprendre pourquoi il a commis cette erreur et rechercher la ou les règles grammaticales qu'il ne possède pas encore. Pour le lexique, le vocabulaire c'est à travers les nuances de sens du langage qu'il peut apprendre et enrichir son capital linguistique.

Nous avons relevé dans un tableau (grille) les fautes les plus fréquentes produites par les apprenants. A partir d'un commentaire, ce relevé nous permet de les analyser.

Classement des erreurs, des fautes repérées dans les productions écrites.

Avant de procéder à l'analyse des fautes relevées des copies des apprenants, nous avons jugé utile de concevoir la fiche du compte-rendu de la production écrite.

Fautes ou erreurs produites	Au niveau de (ou des)	Correction
<p>Il était une fois un vieil homme qui vivait seul avec son chien dans une cabane.</p> <p>Il était une fois.il y a un vieux avec son chien qui habitaient une cabane le vieux était aveugle.</p>	<p>La Ponctuation</p>	<p>Il était une fois, un vieil homme, qui vivait seul avec son chien dans une cabane.</p> <p>Il était une fois, un vieux vivant avec son chien dans une cabane. Le vieux était aveugle.</p>
<p>qu'il fait.</p> <p>il voulait...</p> <p>le chien. il gardait...</p> <p>ils ne leur restaient rien amanger . le chien avait faim.</p>	<p>La Majuscule</p>	<p>Qu'il fait.</p> <p>Il voulait...</p> <p>Le chien.</p> <p>Il gardait...</p> <p>Ils ne leur restaient rien à manger. Le chien avait faim</p>
<p>Il voulait mangait</p> <p>Entrain de mangait</p> <p>A pu se débrouillé</p> <p>Veut aide le vieux</p> <p>Il a ouvrit la porte</p> <p>Il mangait</p>	<p>LES VERBES</p>	<p>Il voulait manger</p> <p>Entrain de manger</p> <p>A pu se débrouiller</p> <p>Veut aider le vieux</p> <p>Il a ouvert la porte</p> <p>Il mangeait</p>
<p>il s'est etonnait</p>		<p>il s'est étonné</p>



<p>Il étais une fois</p> <p>voula l'aider</p> <p>Le chien été bete</p> <p>Il a brulait</p> <p>Il a obtenir</p> <p>ont commencer de mangaient</p> <p>il réalisat</p> <p>il apercoive</p> <p>il n'a pas trouvait -pour mangait</p> <p>avait trouver une solution</p> <p>a demandé de la aidé</p>	<p>V</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>B</p> <p>E</p> <p>S</p>	<p>Il était une fois</p> <p>Voulu</p> <p>l'aider/voulait</p> <p>Le chien était bête</p> <p>Il a brulé</p> <p>Il a obtenu</p> <p>Ont commencé à manger</p> <p>Il réalisa</p> <p>Il aperçoit</p> <p>Elle n'a pas trouvé de quoi</p> <p>Mangeait</p> <p>Avait trouvé une solution</p> <p>A demandé de l'aider</p>
<p>a un moment</p> <p>a son maitre</p> <p>a ce débrouillé</p> <p>a l'executer -pour calmé</p>	<p>PREPOSITIONS</p>	<p>à un moment</p> <p>à son maitre</p> <p>à se débrouiller</p> <p>à l'exécuter -pour calmer-pour éviter-pour protéger-</p>

<p>pour évité-pour protégé</p> <p>un cabane- un hutte-son hutte</p> <p>la jardin de face –</p> <p>son barbe</p> <p>les voizin</p>	<p>ACCORDS</p> <p>GRAMMATICaux</p>	<p>une cabane-une hutte</p> <p>sa hutte</p> <p>le jardin d'en face</p> <p>-sa barbe</p> <p>les voisins</p>
<p>Le chein</p> <p>Le vieille homme</p> <p>Un homme qui parde sa femme safi 10ans</p> <p>Il était une fois,il y a une veuv homme</p> <p>La sentir de solitude</p> <p>Babou mite la veuve</p> <p>Le chien es dormir</p> <p>Le feu mort tous doucement</p> <p>La feu-un petit hutte-le vente-une grande appetite-dans un nuit-un petit</p>	<p>ORTHOGRAPHE</p> <p>CONSTRUCTION ET STRUCTURE</p>	<p>Le chien</p> <p>Le vieil homme</p> <p>Cela fait dix que cet homme a perdu sa femme</p> <p>Il était une fois, un veuf...</p> <p>Il sentit la solitude</p> <p>Babou imite le veuf</p> <p>Le chien a dormi</p> <p>Tout doucement le feu a mis fin à leur vie</p> <p>Le feu-une</p>

cabane-dans un hutte- était mort-se village	DEPHRASES  FEMININ/MASCULIN	petite hutte  La vente-un grand appétit-dans une nuit  Une petite cabane -dans une hutte- était mort- ce village
--	-----------------------------------	---

### **Fiche pédagogique**

#### **Compte-rendu de la production écrite**

#### **Rappel du sujet**

«A partir des mots et des expressions écrits au tableau sous forme de constellations, rédigez un conte ».

#### **Objectif pré-pédagogique**

Amener les apprenants à produire un récit où ils vont réexploiter les éléments de l'histoire dans une logique narrative.

A travers le devoir proposé, la rédaction d'un récit, les apprenants devraient être capables de suivre la trame du schéma narratif, de savoir quels temps employer, d'utiliser des repères spatio-temporels pour marquer l'évolution du conte et le déroulement des évènements, ainsi que le lexique thématique et relationnel relatif à l'histoire. Une grille de correction accompagnera cette fiche.

#### **Objectif pédagogique**

La correction des fautes les plus fréquentes relevées des copies des apprenants est faite dans le but d'amener les apprenants à progresser à l'écrit en pratiquant l'auto-évaluation (voir grille d'évaluation ci-dessous). Dans cette perspective, une batterie

d'activités et d'exercices est proposée afin de permettre aux élèves concernés de remédier à leurs lacunes et d'acquérir ainsi la langue cible.

L'enseignant soucieux d'aider ses apprenants et de les faire progresser adopte une démarche pour améliorer l'apprentissage de la production de l'écrit.

**1. Grille de correction utilisée par l'enseignant et accompagnée d'indicateurs :**



Critères	Indicateurs	oui	non
Adéquation de la production à la situation de communication	<p>1-L'apprenant a-t-il produit un texte pour retrouver l'histoire, les différentes étapes ?</p> <p>2-L'apprenant a-t-il rédigé l'histoire en fonction des éléments donnés ?</p> <p>3-L'apprenant a-t-il utilisé les pronoms de la troisième personne pour raconter l'histoire ?</p>		
Cohérence textuelle	<p>4-L'apprenant a-t-il situé l'histoire ?</p> <p>5-l'apprenant a-t-il décrit l'attitude du vieux et du chien en utilisant des procédés propres au conte ?</p> <p>6-L'apprenant a-t-il utilisé de façon adéquate les temps du récit pour assurer</p>		

	<p>la cohésion de son texte ?</p> <p>7-L'apprenant a-t-il marqué les différents moments du récit ?</p>		
Maitrise des outils linguistiques	<p>8-L'apprenant a-t-il employé les temps du passé ?</p> <p>9-L'apprenant a-t-il bien employé la ponctuation ?</p> <p>10-L'apprenant a-t-il fait attention à l'orthographe des mots, aux accords ?</p> <p>11-L'apprenant a-t-il employé le un vocabulaire thématique/relationnel ?</p>		
Structure du texte	<p>12-L'apprenant a-t-il respecté la mise en page ?</p> <p>13-La présentation est-elle conforme au au type de texte à produire ?</p> <p>14-L'apprenant a-t-il varié les structures en insérant des passages narratifs, descriptifs, et/ou dialogués ?</p> <p>15-L'apprenant a-t-il organisé son texte</p>		

	chronologiquement ?		
--	---------------------	--	--



### Grille d'autoévaluation (apprenant)

Critères	Indicateurs	Oui	Non	Evaluation
Présentation du document	<p>1-Est-ce que j'ai respecté la mise en page (titre, longueur...) ?</p> <p>2-Mon texte est-il organisé en paragraphes et alinéas ?</p>			
Organisation du texte	<p>3-Est-ce que j'ai organisé mon texte chronologiquement ?</p> <p>4-Est-ce que j'ai structuré mon texte par des indicateurs spatio-temporels ?</p> <p>5-Est-ce que j'ai varié les structures en insérant des passages narratifs, descriptifs et/ou dialogués ?</p> <p>6-Est-ce que mon récit fait apparaître le schéma du conte ?</p>			

	7-Est-ce que j'ai rédigé une introduction et une conclusion ?			
Contenu et sens (Pertinences des idées)	<p>8-Est-ce que j'ai raconté mon récit à la troisième personne ?</p> <p>9-Est-ce que j'ai transformé la situation initiale par l'introduction de l'élément perturbateur ?</p> <p>10-Est-ce que j'ai suffisamment développés les péripéties ?</p> <p>11-Est-ce que j'ai introduit la résolution du problème qui amène à la situation finale ?</p> <p>12-Est-ce que j'ai rédigé la conclusion ?</p> <p>13-Y a-t-il une nouvelle situation ?</p> <p>14-Est-ce que j'ai modifié la situation de départ ?</p>			

Utilisation de la langue	<p>15-Est-ce que j'ai utilisé correctement le passé simple et l'imparfait dans le récit ?</p> <p>16-Est-ce que j'ai bien construit les phrases ?</p> <p>17-Est-ce que j'ai employé les temps du discours dans les énoncés au style direct ?</p> <p>18-Est-ce que j'ai utilisé les différents signes de ponctuation dans le récit?</p> <p>19-Est-ce que j'ai fait attention à l'orthographe des mots, aux accords ?</p> <p>20-Est-ce que j'ai développé des champs lexicaux en relation avec le thème ?</p>			
--------------------------	--	--	--	--



## Commentaire

Une des erreurs produite et relevée des copies des apprenants est l'absence de la ponctuation. Rappelons que la ponctuation joue un rôle très important et essentiel dans la structure du message, dans la délimitation des propositions, dans la lecture notamment le rythme, les pauses, les intonations. Cependant nous avons remarqué que les apprenants ne maîtrisent pas les signes de ponctuation et leurs usages qui sont indispensables à l'écrit.

Dans la phrase «*Il était une fois un veuf aveugle qui vivait seul avec son chien dans cabane*». La phrase est longue sans aucun signe de ponctuation. L'apprenant n'a pas respecté le groupe rythmique, le groupe de souffle et même le procédé de reprise d'où la répétition du mot « veuf ». La correction : « Il était une fois un veuf aveugle qui vivait avec son chien dans une *cabane* ». Dans la deuxième phrase relevée d'une autre copie, « *Il était une fois. il y a un veuf aveugle avec son chien dans la cabane. Le veuf est triste .parce qu'il est solitaire* ». Cette phrase nécessite une reconstruction complète. L'apprenant n'a pas respecté la ponctuation, la concordance des temps puisqu'il s'agit d'un récit, et la majuscule. Les verbes sont nécessairement conjugués à l'imparfait. L'absence de la copule «être» (il solitaire) provoque un dysfonctionnement de la phrase, une incohérence phrastique. Mais signalons que cette construction relève de l'interférence avec la langue arabe. Le procédé de reprise n'est pas pris en compte d'où la répétition du mot « veuf ». Corrigeons la phrase : « *Il était une fois, un veuf qui vivait avec son chien dans une cabane.* ». Dans ce cas, la virgule sépare des éléments apposés, elle marque une courte pause.

Soit la deuxième partie de cette phrase : «*Le veuf est triste .parceque il solitaire*». Pour délimiter les propositions dont est construite cette phrase exprimant un rapport de cause introduite par la conjonction de subordination « parceque », nous procédons à l'identification de la proposition principale ensuite de la subordonnée circonstancielle de cause or nous constatons que cet apprenant a séparé cette phrase complexe par des points la privant ainsi de son statut de phrase. Rappelons que le point indique la fin d'une phrase. Dans cette perspective, expliquons cette phrase.

« *Le veuf aveugle est triste. parceque. Il solitaire.* »

L'emploi des points a séparé la phrase en trois parties. Cet ensemble a perdu son statut de proposition, de phrase complexe (principale/Subordonnée).

Le veuf aveugle a peur → Phrase simple.

parce que → Conjonction de subordination introduisant un rapport de cause.

il solitaire → Ensemble de mots

La non maîtrise du signe de la ponctuation qui est le point a conduit à la production d'une phrase agrammaticale. Nous retrouvons dans les autres copies les mêmes erreurs produites par les apprenants concernant la ponctuation essentielle.

Certaines règles élémentaires de la grammaire ne sont pas maîtrisées c'est le cas de la majuscule. Nous avons remarqué dans toutes les copies des apprenants que la faute est redondante. Rappelons la règle : après un point, il y a la majuscule. Citons quelques exemples relevés:

il voulait----- Il voulait

.il mangait-----Il mangeait

.il avait faim-----Il avait faim

Le point est un signe typographique placé au début d'un mot pour le mettre en valeur. La ponctuation est nécessaire pour baliser un texte et garantir sa lisibilité.

D'autres fautes qui relèvent de la conjugaison posent le problème de la non maîtrise de la désinence verbale. Exemple : il étais /il a brulait/Il n'a pas trouvait/ imitais. Ces apprenants méconnaissent la règle, il y a mauvais emploi de l'auxiliaire **avoir** pour conjuguer aux temps composés.

Confusion entre l'auxiliaire **avoir** conjugué au présent et la préposition «à»:

Exemples : a l'heure-----à l'heure

Tout a coup-----tout à coup

a l'exécuter----- à l'exécuter

Confusion entre l'auxiliaire **être** et le participe passé

Le chien **été** bête ----- Le chien **était** bête.

P.Passé          Copule

Confusion entre le verbe conjugué et le participe passé

il s'est **étonnait**-----il s'est **étonné**

il n'a pas trouvait-----Il n'a pas trouvé

Il a brulait----- Il a brulé

il a obtenir-----Il a obtenu

il avait trouver-----Il avait trouvé

Parmi les fautes relevées et qui posent un problème, sont celles des prépositions en occurrence la préposition : « à » .La plupart des apprenants oublie de mettre un accent d'où la confusion entre l'auxiliaire « Avoir »conjugué au présent à la troisième personne du singulier et la préposition « à » qui s'écrit avec un accent.

Exemples

à était----- a été

à manger----- a mangé

a son chien----- à son chien

a un moment----- à un moment

a l'heure----- à l'heure

a l'exécuter----- à l'exécuter

Nous estimons que c'est une appropriation incomplète car ce type d'erreur diffère des précédents par le fait que l'apprenant a acquis des structures correctes mais au point de

les employer toujours à bon escient or ce n'est pas le cas. Nous le considérons comme une faute.

Il n'a dormi pas----- au lieu de : il n'a pas dormi. Une acquisition d'une structure de la négation corrélatrice (ne pas) dont l'apprenant ignore la place de cette négation avec le verbe conjugué à un temps composé.

D'autres erreurs comme la confusion entre l'auxiliaire être et avoir. Rappelons que le verbe être au présent, dans la langue arabe, quand il a pour sujet un pronom personnel, s'il a la valeur d'un verbe d'existence équivalent à : se trouver, exister, être, cependant il s'exprime par un mot verbal qui se conjugue ainsi (racinera avec un suffixe variable).

Singulier      pluriel

**râni**, je suis    **râna**, nous sommes

**râk** ,tu es (masculin), **râki**, tu es (féminin)      **râkum**, vous êtes

**râh**, il est (masculin), **râha,râhé** , elle est(féminin)      **râhum**,ils (elles ) sont

Dans ce cas l'attribut s'accorde en genre et en nombre avec le sujet mais n'a pas l'article. Dans les phrases relevées des copies d'apprenants, les erreurs produites sont dues à l'interférence entre l'arabe dialectal et le français .Nous n'utilisons cette traduction que pour l'illustration, l'explication.

D'autres exemples d'erreurs pour illustrer le cas des auxiliaires « être » et « avoir » :

Le chien a rentré----- au lieu de : le chien est entré.

Ils ont devenu heureux -----au lieu de : ils sont devenus heureux.

Le verbe avoir (sens de possession) n'existe pas. On l'exprime au présent par une tournure sans verbe. Rappelons que le verbe est le mot de base en arabe. Il coïncide avec la racine dont sont tirés les trois aspects de la conjugaison du verbe (accompli, inaccompli et impératif, les participes, les noms et substantifs et les adjectifs).

Lorsque les apprenants sont dans une situation de communication écrite la plupart pense en arabe dialectal (langue maternelle ou en tamazight : L1) et essaie de transcrire

leurs idées en langue française d'où l'apparition des erreurs. Notons que toute situation d'écrit obéit à des opérations de mise en texte. L'apprenant, quand il ne trouve pas les mots nécessaires à la construction de la phrase il va puiser dans sa langue maternelle. Cette dernière se fait sur la base de deux systèmes linguistiques différents (L1 /L2) d'où l'interférence. La phrase relevée d'une production écrite est un exemple

**Un homme qui pardesa femme safi 10 ans (Un homme qui a perdu sa femme cela fait une dizaine d'années).**

**Parde-----perdre            safi-----cela fait**

Dans cette phrase il y a deux propositions : une proposition principale et une proposition subordonnée relative. En ce qui la concerne deux types d'informations sont en jeu : l'une est acquise (le pronom relatif), l'autre ne l'est pas (le vocabulaire utilisé relève de l'arabe dialectal, emprunté au français et la concordance des temps ne se fait pas en arabe) .C'est ce qu'on appelle une acquisition différenciée c'est-à-dire des erreurs qui mettent en jeu des connaissances différentes dont les unes sont déjà acquises par l'apprenant et les autres non.

Une alternance codique présente à l'écrit dont l'orthographe est inappropriée d'où une prononciation inadéquate à terminologie arabe. L'usage a fait que beaucoup de mots français ont acquis une prononciation arabe et sont devenus fossilisés chez le locuteur natif, une structure cognitive acquise.

D'autres exemples relatifs à l'interférence comme :

**Le feu mort tous doucement** (expression en arabe dialectal transcrit en français) et qui veut dire dans la langue cible : le feu l'a tué tout doucement.

**L'homme sentir de solitude** -----L'homme a senti une solitude

Concernant les fautes d'orthographe, les apprenants sont conscients de ce problème qui les hante dans leurs cursus scolaire. Ils savent que l'orthographe n'est pas leur point fort. nous expliquons cette situation par le manque de lectures (cf. enquête concernant les apprenants), de séances de dictées et lecture dirigées dans les programmes scolaires. Nous avons constaté que les fautes sont d'ordre graphique et phonologique.

## **Fautes d'ordre phonologique**

## **Fautes d'ordre graphique**

La famille (la famille)

Quelque minite (quelques minutes) maleureusement (malheureusement)

Apris (après) soudin (soudain)

Selence (silence)                      astuce (astuce)                      il était une foi (il était une fois)

Réfleché(réfléchir)    fin de conte (fin de compte)

Les erreurs relevées des productions écrites nous ont permis de réfléchir sur les remédiations à envisager, sur les différents types d'intervention à mettre en place pour la réalisation d'objectifs spécifiques afin de remédier aux lacunes, aux difficultés rencontrées par les apprenants.

Nous avons abordé par des illustrations pratiques l'analyse des erreurs relevées des copies d'apprenants et nous avons remarqué que certaines distinctions grammaticales (désinences verbales, ponctuation, orthographe), construction et structure de phrase (cohérence /cohésion) ne sont pas maîtrisées.

Nous pouvons dire que la langue est l'instrument de la pensée et qu'elle est pratiquement inséparable de la grammaire. Par ailleurs, c'est en se référant au français écrit que les règles sont appliquées. C'est la norme qui régit le fonctionnement de la langue. Tout apprentissage est source d'erreurs, chez les apprenants existent un comportement linguistique interférentiels et c'est dans les erreurs commises que ces comportements se manifestent.

Dans notre démarche d'analyse des erreurs nous nous sommes basé sur une analyse contrastive et nous avons privilégié l'évaluation de la capacité vue comme une mise en œuvre de la compétence et qui se traduit en performance ainsi que l'évaluation formative. En outre, nous avons attribué une importance à la pédagogie de l'erreur pour mieux comprendre les stratégies utilisées par les apprenants pour communiquer par écrit en Fle, comment ils réorganisent le système de la langue cible en interaction avec d'autres systèmes linguistiques déjà intériorisés et qui renvoient à des processus cognitifs modulés selon chaque apprenant (darijà, arabe dialectal, tamazight, arabe scolaire).

Devant cet état de fait, une expérience pratique sera mise en œuvre et qui permet d'analyser, d'évaluer les différentes compétences permettant aux apprenants la production d'écrits cohérents.

### **3- L'expérimentation**

#### **3.1- Objectifs de l'expérimentation**

L'expérimentation réalisée fera l'objet de la dernière partie de notre travail, cela nous permettra par la suite d'élaborer des stratégies de remédiation ciblées sur les besoins précis des apprenants en difficulté. Notre investigation est motivée par les difficultés de l'écrit que nous avons observées chez les apprenants du secondaire, surtout ceux de la première année, à partir de l'analyse des productions écrites, d'une enquête menée auprès des apprenants et de notre expérience sur le terrain. Nous avons posé comme hypothèse que ces apprenants, après tant d'années d'apprentissage du français (huit années) n'avaient pas réussi à développer au cours de leur cursus scolaire, les différentes compétences qui leur permettent d'arriver à produire un texte ou un écrit cohérent. Ce sont ces compétences que nous avons cherchées à mettre en évidence à partir de l'analyse des productions écrites.

Notre expérimentation aura pour objectif de faire d'abord un listing des différentes compétences à évaluer, la compréhension de document ou texte pour préparer l'écrit. L'analyse des résultats obtenus, nous permettra de vérifier nos hypothèses et de cerner les difficultés que rencontrent ces apprenants. Nous vous proposons une liste de compétences qui vont constituer notre objectif d'évaluation :

- a) La compétence linguistique
- b) La compétence à utiliser les signes typographiques -la ponctuation grammaticale- .
- c) La compétence à utiliser les signes de ponctuation dans la lecture courante et expressive.

d) La compétence à construire du sens et la prise en compte des indices de ponctuation.

e) La compétence à comprendre et à saisir les relations logiques entre les propositions ou les phrases.

f) La compétence à comprendre les anaphoriques

g) Les substituts grammaticaux

h) Les substituts lexicaux

i) La compétence à repérer les champs lexicaux

j) La compétence à identifier le type de texte

Nous avons procédé à une phase d'expérimentation avec le même public avec qui nous avons mené l'enquête (questionnaire). Avant de leur distribuer le questionnaire, nous leur avons demandé de nous faire une production écrite et ce avec l'accord de l'enseignant avec qui ils avaient cours ; nous ne les avons pas conditionné par un thème précis, la rédaction était libre c'est-à-dire nous leur avons donné libre choix du sujet sauf que nous avons précisé le nombre de lignes de (10). (Voir en annexe)

Nous rappelons que les élèves étaient au début du troisième trimestre, l'enquête a eu lieu au mois d'avril. Nous avons analysé par la suite les productions écrites, et nous avons constaté que la majorité des productions étaient d'un niveau très médiocre (voir copies en annexe) la majorité des élèves a des difficultés rédactionnelles et sur le plan méthodologique, et sur le plan linguistique (vocabulaire, lexique...)

Les élèves n'ont pas encore compris comment rédiger une expression écrite, l'introduction n'existe pas, le développement et la conclusion sont confondus, ils n'emploient guère de connecteurs logiques, et la ponctuation est presque omise.

Nous avons cependant, réfléchi à une solution ou une méthode assez efficace et l'appliquer pour voir si cela va les aider à améliorer leur niveau de rédaction.



Comme nous l'avons précisé, la lecture a un impact positif sur la production écrite, pour cela, il nous a semblé indispensable de se focaliser sur les séances de lecture multipliées, et choisir des textes correspondants à leurs attentes, et leurs niveaux.

### **3.2- -Présentation et déroulement de l'expérimentation**

L'outil expérimental que nous allons utiliser pour notre recherche est une série de tests conçue pour évaluer les différentes compétences entrant en jeu dans les interactions lecture / écriture en classe de FLE au secondaire 1A.S.

Les réponses des apprenants qui seront analysées constitueront des indices nous permettant de savoir si ces compétences sont maîtrisées ou non.

La construction d'un seul test pour évaluer ces compétences s'avère insuffisant, c'est pour cela que nous avons opté pour la confection d'une batterie de tests, correspondant aux projets didactique dicté par l'institution correspondant au programme officiel de la première année secondaire.

Chaque test va être présenté et décrit ci- dessous.

Notons qu'une copie de chaque test a été remise aux apprenants (cf.-annexe).

**Test n° 1** : objectif d'évaluation : la compétence linguistique

Durée : 30 mn

Pour évaluer la compétence linguistique nous avons choisi le texte de W. Hall, Le dernier des vampires extrait de : « Le vieux tourne-disque » un texte lacunaire – ou clôture pédagogique qui est un exercice particulièrement performant pour construire une évaluation formative dans la mesure où le choix des effacements peut obéir à des objectifs fins et précis.

Bien que cette clôture soit conçue pour évaluer cette compétence, elle présente des objectifs variés. Nous allons d'abord lire le texte qui sera visualisé pendant 10 minutes, ensuite nous distribuons cette clôture aux élèves en leur demandant d'écrire aux endroits indiqués les mots qui conviennent pour construire un texte qui a un sens. Tout mot proposé qui convient dans le contexte est accepté.

Ce test permet non seulement d'évaluer les compétences linguistiques mais aussi de développer la mémoire visuelle et sémantique.

**Test n° 2 :**

Objectif d'évaluation : Compétence à utiliser les signes de ponctuation

La ponctuation grammaticale

Durée : 10 mn

Dans ce test nous avons choisi deux phrases où les signes de ponctuation jouent un rôle important, ils marquent les coupures du sens de la phrase. Mais la ponctuation marque aussi des rapports grammaticaux.

Chaque phrase à deux significations différentes, il suffit pourtant de la ponctuer pour obtenir deux phrases qui ont deux sens différents.

Nous avons demandé aux élèves de ponctuer les phrases proposées de deux manières différentes en fonction du sens qu'ils peuvent obtenir.

**Test n° 3 :**

Objectif d'évaluation : Compétence à utiliser les signes de ponctuation dans la lecture courante et expressive

Durée : 40 mn

Dans cette épreuve nous avons procédé de la manière suivante : nous avons distribué le texte sans ponctuation et demandé aux élèves de le lire silencieusement, ensuite nous avons sollicité quelques élèves (bons et moyens) de lire à haute voix le texte. Les difficultés de lecture sont liées à l'absence de la ponctuation.

Nous avons demandé aux élèves de ponctuer le texte, de délimiter les groupes rythmiques les pauses et les intonations.

Ce test nous permettra d'évaluer les capacités de l'élève à utiliser les signes de ponctuation pour leurs utilisations à l'écrit et à la compréhension des énoncés pour la lecture expressive, de faire sentir la prosodie de la phrase.

Dans la deuxième partie du test, il a été demandé aux apprenants de démêler deux textes en s'appuyant sur les consignes de travail. Par ailleurs, la gestion de deux textes différents en même temps s'avère difficile. Rappelons que ces deux textes traitent du même sujet.

**Test n°4 :**

Objectif d'évaluation : compétence à saisir les relations logiques entre les propositions ou les phrases

Durée : 25 mn

Dans ce test, les apprenants doivent remettre les phrases dans l'ordre afin d'obtenir un texte cohérent. Nous avons proposé deux textes. Dans le premier texte les apprenants vont pouvoir remettre en ordre les phrases selon une progression logique en s'appuyant sur une prise d'indices fines dans la mesure où les articulateurs logiques sont présents.

Contrairement au premier, le second texte présente une particularité qui peut troubler les apprenants familiarisés avec les remises en ordre (classique) des phrases ou des énoncés d'un texte donné. Ils doivent saisir l'aspect de ce texte constitué de trois paragraphes dont les phrases sont données dans le désordre et suivies de trois titres.

Cette épreuve fait donc appel aux compétences logiques, à la culture textuelle et à de bonnes capacités à utiliser les indices sémantiques et syntaxiques.

**Test n° 5 :**

Objectif d'évaluation : compétence à identifier les champs lexicaux

Durée : 40mn

Cette épreuve comporte un court texte extrait du roman "au bonheur des dames " d'Emile Zola. Il est suivi de quatre questions :

Dans la première question les apprenants devront choisir le titre qui convient parmi les quatre proposés.

Dans la deuxième question, les apprenants devront mettre en relation plusieurs informations du texte. Elle vise sa compétence à mettre en relation plusieurs éléments qui

ne l'aboutissent à la compréhension .Sans aucune intervention de l'enseignant, les apprenants vont lire silencieusement le texte et répondre à ces deux questions. Notre objectif est de vérifier la compréhension du texte. Ensuite nous intervenons en demandant aux apprenants de repérer et de relever les champs lexicaux du magasin et de ses articles, celui de la guerre et de la destruction. Les apprenants sont orientés .Ils vont lire et relever les champs lexicaux cités.

Dans les deux dernières questions, nous leur demandons de relever d'autres champs lexicaux sans les citer. Le repérage des champs lexicaux permet de retrouver les intentions, les émois, les obsessions de l'auteur. C'est donc une opération essentielle à l'analyse du texte. Il signale ce à quoi l'auteur donne le plus d'importance. De retrouver l'organisation de tous ces champs lexicaux.

La tâche devient difficile car les apprenants vont mettre les différentes opérations linguistiques et cognitives en application .Ils doivent opérer un raisonnement à partir de ce qui reste. Ils doivent lire au delà du texte et s'appuyer sur des informations situées dans le texte, retrouver le passage d'un réseau à un autre .Cette organisation des champs lexicaux se fait par association d'idées, par opposition.

### **3.3- Analyse et interprétation des résultats obtenus**

#### **Test n° 1 :**

Objectif d'évaluation : compétence linguistique

Cette clôture bien que conçue principalement pour évaluer les compétences linguistiques, présente des objectifs variés tels que l'anticipation textuelle et contextuelle, la structure syntaxique, la prise d'indices orthographiques .Nous allons d'abord lire le texte qui sera visualisé pendant 10 minutes, ensuite nous distribuons cette clôture aux élèves en leur demandant d'écrire aux endroits indiqués les mots qui conviennent pour construire un texte qui a un sens.

Ce test permet non seulement d'évaluer les compétences linguistiques mais de développer la mémoire visuelle.

Réponse attendue :

Texte: clôture linguistique

«Le vieux tourne- disque»

La pièce avait été récemment occupée.....la table, un chandelier supportait une bougie à demi consumée, .....la moindre poussière. La cendre dans l'âtre était .....tiède. Edgar et Léa firent quelques pas. Le garçon ...la fille découvrirent une .....basse...un fauteuil. Sur le fauteuil, trônait un antique tourne-disque avec une manivelle et un disque posé sur le plateau. Quand Edgar actionna la manivelle, le disque se mit....tourner. Comme il prenait une vitesse régulière, Edgar posa délicatement l'aiguille.....le plateau. Le chant triste...mélodieux du violon s'éleva.

W.Hall, Le dernier des vampires.

#### **Analyse des erreurs et commentaire**

L'analyse des résultats, de la performance des élèves se fait en fonction des objectifs cités et plus précisément de la compétence linguistique. Pour une vision plus claire des résultats, les mots seront reportés dans un tableau qui va nous permettre de voir sur quelles compétences, il faut travailler collectivement mais notre objectif porte sur la compétence linguistique

<b>Les mots</b>	<b>Taux de réussite</b>
Sur	73%
Sans	45%
Encore	41%
Et	100%
Table	83%
Et	92%
A	85%
Sur	50%
Et	95%

Dans ce test de clôture, il y'a vingt quatre (09) mots à placer aux endroits indiqués pour obtenir un texte qui a un sens. A la lecture de ce tableau nous avons remarqué que 1 seul mot (et) a été réalisé à 100 % par les élèves.

Un seul mot (et) à 95% et qui relève de la compétence linguistique vis à vis de la conjonction de coordination, 7 % ont produit (puis, encore, enfin, en suite) d'où un emploi illogique, donc la phrase est incorrecte.

92% des apprenants ont retrouvé le mot (et) par contre 11% ont utilisé le mot (sur, dans) sans prise d'indices orthographiques. 85 % le mot (à) qui relève de la préposition.

D'autres représentant 13% ont employé ( de) et (en ) l'emploi des deux prépositions sont ici impossibles– 73% ont retrouvé les mots (sur), 37% ont mis (dans, en face, sous, derrière), qui ne conviennent pas du point du sens donc phrase mal construites .(sur) réalisé à 50% par les ce mot relève d'une compétence linguistique et de l'anticipation contextuelle immédiate, 60% ont employé (dans), qui ne peut convenir dans la phrase.

45% de réussite pour le mot (sans) une anticipation plus générale du texte et logique, .Par ailleurs 55% ont utilisé le mot (avec) qui contredit le contexte.

Dans ce test de clôture, les apprenants sont soucieux de faire sens lorsqu'ils lisent un texte pour compléter les vides tout en se rappelant les mots mémorisés (mémoire courte) .Ils ont tendance à construire du sens en s'appuyant sur des indices contextuels proches, ce qui confirme la tendance à l'anticipation immédiate.

Par contre d'autres apprenants font preuves de compétences linguistiques plus performantes , bien que l'emploi des temps du passé ne soit pas tout à fait acquis ce qui est parfois courant dans la mesure où l'élève parce qu'il s'agit d'un texte, d'une narration ,d'un récit ,par sa propre expérience, a tendance à choisir le passé simple à l'imparfait. Si les élèves ont pu reconstituer, ou retrouver la majorité des mots pour construire une histoire qui a un sens, c'est grâce à la mémoire visuelle et à l'anticipation immédiate.

Test n° 2 :

Objectif d'évaluation :

Compétence à utiliser les signes de ponctuation, la ponctuation grammaticale.

Dans ces exemples, il s'agit de ponctuer correctement les phrases suivantes en fonction des deux sens qu'elles peuvent avoir.

-La voisine murmure la concierge est sortie

-Le directeur affirme le maitre est malade.

Nous avons demandé aux apprenants de ponctuer les phrases de deux manières différentes, donc ils obtiendront deux significations possibles.

.Réponse attendue :

1<sup>er</sup> Sens : 1<sup>ère</sup> possibilité

La voisine murmure : « la concierge est sortie. »

Le directeur affirme : « le maitre est malade. »

2<sup>ème</sup> possibilité

-La voisine murmure, la concierge est sortie.

-Le directeur affirme, le maitre est malade.

2<sup>ème</sup> sens :

-La voisine, murmure la concierge, est sortie.

-Le directeur, affirme le maitre est malade.

## Résultats obtenus

Compétences mises en œuvre	Nombres d'apprenants	Pourcentage
Les deux ponctuations Deux sens	10	9.16%
1 <sup>ère</sup> ponctuation 1 <sup>er</sup> sens	84	70%
2 <sup>ème</sup> ponctuation 2 <sup>ème</sup> sens	10	9.16%
Ponctuation incorrect	41	34%

On remarque que 9.16 % des apprenants ont réalisé les deux ponctuations (deux sens).

84 apprenants (Soit 70%) ont utilisé la 1<sup>ère</sup> possibilité caractérisée par les deux points et les guillemets. Ces apprenants n'ont pas trouvé de difficulté pour sa réalisation.

1-La voisine murmure : « la concierge est sortie. »

2- Le directeur affirme : « le maitre est malade. »

Par contre 16% ont utilisé la deuxième possibilité .Les apprenants ont montré moins d'habilité à utiliser la virgule.

1 – La voisine murmure, la concierge est sortie.

2-Le directeur affirme, le maitre est malade.

Seulement 11 apprenants (soit 9,16 %) ont réussi à retrouver la deuxième ponctuation(deuxième sens).

1-La voisine, murmure la concierge, est sortie.

2-Le directeur, affirme le maitre, malade.



Les élèves n'ont pas pensé à utiliser les virgules, à mettre la phrase entre virgule.

34 % (représentant 41 apprenants) n'ont pas réalisé la ponctuation correctement, ce qui nous laisse dire qu'ils ne maîtrisent pas l'emploi de certains signes de ponctuation d'où leur incapacité à les utiliser. Notons que les signes de ponctuation sont des guides pour la lecture, ils marquent les coupures du sens de la phrase et les repos de la voix correspondant à ces coupures. Mais la ponctuation marque aussi des rapports grammaticaux qui sont soulignés à la lecture par les pauses, autrement dit, de préciser certaines fonctions essentielles. Elle a de ce fait une fonction grammaticale. Prenons l'exemple de l'énoncé ci-dessous. : La voisine murmure, la concierge, est sortie.

Cet énoncé est de toute façon amphibologique .Il suffit pourtant de le ponctuer pour obtenir deux phrases qui ont deux sens différents.

La voisine, murmure la concierge, est sortie.

La voisine murmure:« la concierge est sortie.»

Dans ces deux phrases on constate que :

La voisine, sujet de «est»dans la première phrase devient sujet de «murmure» dans la seconde La concierge, sujet de «murmure» dans la première phrase devient sujet de«est» dans la seconde représente tantôt la voisine (phrase 1) et tantôt la concierge (phrase 2)

Ce n'est donc pas le mot mais la phrase qui est l'élément essentiel, fondamental du langage. Il s'ensuit que le point et la virgule sont les signes de ponctuation les plus importants. Le point marque en effet où se termine la phrase, la virgule permet d'en préciser la structure et d'en distinguer les éléments. Dans ce cas, les signes de ponctuation expressive ont un double rôle .Ils structurent la phrase en même temps qu'ils y apportent une information .Ils marquent par exemple qu'on pose une question ou qu'on exprime un sentiment.

Dans cette épreuve, il s'agissait de ponctuer correctement les phrases en fonction des deux sens qu'elles peuvent avoir. Nous avons constaté les difficultés éprouvées par les apprenants, bien des lacunes sont apparues en ce qui concerne l'utilisation des virgules .La

non maîtrise du rôle et fonctionnement de ces signes influent directement sur la compréhension des énoncés, des textes.

### Test n°- 3

#### Objectifs d'évaluation :

Compétence à utiliser les signes de ponctuation dans la lecture courante et expressive.

1- la ponctuation est nécessaire à la clarté d'un texte ; elle permet d'éviter les équivoques mais il nous faut reconnaître que chaque auteur a sa ponctuation personnelle, plus au moins abondante.

En faisant lire quelques apprenants (bons et moyens) un texte sans ponctuation (extrait du roman « la grande maison » de Mohamed Dib – nous avons observé que les difficultés de lecture sont liées à l'absence de la ponctuation, des phrases assez longues qui ne permettent pas d'orienter le sens de la phrase, des phrases qui se divisent en groupe rythmiques sont mal perçues.

Les apprenants se sont rendu compte de la nécessité des signes de ponctuation qui jouent un rôle important dans la compréhension des énoncés, des textes et leurs utilisations à l'écrit.

- Texte proposé

Pendant / la colonisation / les gendarmes / viennent d'arrêter / deux Fellahs.

Quelqu'un /avait adressé /une parole/ aux captifs,/ de loin,/ un signe d'amitié,/ .Mais les gens/se doutaient/ bien que /les autorités,/ tous ces derniers temps,/ n'attendaient d'eux /qu'un geste./ Ça crevait l'œil./ Ils n'auraient pas /mieux demandé, /autorités/ police /et colons,/ qu'ils lèvent/le petit doigt /seulement./ Ah !/ Ça, /ils n'auraient pas/ mieux demandé !/ Les fellahs/ l'avaient compris./

Ils se tenaient /tranquilles./On ne pouvait rien/ leur reprocher/ C'étaient/ ceux d'en face /qui les cherchaient./ Nous n'avons rien dit /songeaient –ils,/ voilà /notre bouche/. Nous mettons la main dessus /pour qu'il n'en sorte/aucune parole. / Voilà /notre main/; elle est ouverte /; il n'y a rien dedans. /C'est une main de paix/. Nous n'avons demandé /que

des salaires plus juste. / Est ce un mal /que de demander /d'avoir juste. /tout juste à manger ? /Est ce un mal /de demander/ uniquement à manger pour ses enfants ?/Est ce un mal /si les enfants pleurent souvent ? /Est ce de notre faute, / puisque/voici/ notre force d'homme /à la disposition de quiconque / la veut ?/ alors où est le mal ?/ Qui est ce qui/ veut le mal ? /Qui est ce qui /recherche le mal ? /Qui est ce qui a commencé le premier/ à vouloir le mal ? /Voilà notre bouche, / nous mettons la main/ dessus. /

Commentaire :

En faisant lire les apprenants à haute voix, nous remarquons que : à tout signe de ponctuation correspondent un arrêt et une inspiration plus au moins sensibles.

Dans ce texte on ne trouve pour 81 pauses que 40 signes de ponctuation. Il arrive que certaines phrases assez longues ne soient ponctuées que par des virgules. Ces phrases se divisent en groupes rythmiques. Dans ce cas pour ponctuer correctement on ne saurait tabler sur les nécessités de la respiration. Il faut analyser la structure grammaticale de la phrase. Pour bien lire, il faut savoir respirer .La voix ne s'abaisse qu'en fin de phrase, c'est à dire devant un point ; elle reste en suspens devant une virgule ou un signe auxiliaire. Il est d'autre part normal que la voix s'élève à la fin d'une phrase interrogative. Parlant de la lecture expressive, elle fait une plus large place au sentiment personnel et aux qualités propres du lecteur. Il ne s'agit pas seulement de marquer les pauses et les intonations, mais de faire sentir toute la musique de la phrase : variations de l'intensité sonore, choix des timbres (éclatants ou voilés), ralentissement ou accélération du débit. Cependant, les élèves ignorent totalement le groupe rythmique, l'intonation, la pause. Certains ont affirmés qu'ils n'avaient jamais lu en classe depuis qu'ils ont été scolarisés d'où la difficulté de lire, correctement.

Rappelons que l'acte de lire est lié à la compréhension, au sens.

L'apprenant ne saurait faire sentir toute la prosodie d'un texte dont le sens lui échappe, or dans une large mesure, la ponctuation, permet de découper chaque phrase en fragments intelligibles et de rendre plus sensibles les intentions de l'auteur. Son rôle, dans la lecture expressive demeure donc essentiel. L'absence de ponctuation rend la phrase incompréhensible

## **Le test : 4**

L'objectif de l'évaluation :

Remettre dans l'ordre ce puzzle du texte argumentatif selon une progression logique avec articulateurs logiques.

### **Quelle est l'utilité de l'internet ?**

a) Aujourd'hui, l'Internet continue à faire de merveilles pour nous. Quand un individu se connecte à l'Internet, il se relie à un vaste réseau d'ordinateurs qui couvre le monde entier. L'homme peut ainsi profiter d'un accès pratiquement illimité à des documents éducatifs ou amusants et à des services qui permettent de communiquer avec des personnes d'autres pays et d'autres cultures pour s'enrichir. Actuellement, malgré les inconvénients qu'on y rencontre, l'internet nous offre toujours beaucoup d'avantages tels que :

b) Au départ, l'Internet était un outil du monde de la recherche et de la science. Les informations étaient échangées entre les universités et les institutions ; la puissance de l'informatique et les télécommunications ont été utilisées conjointement pour approfondir nos connaissances.

#### **c)• Choix de l'information parmi une gigantesque source d'informations.**

Les possibilités qu'offre l'internet nous permettent de bénéficier de la plus gigantesque source d'informations et de distractions jamais disponible, à portée de main. Plusieurs source de connaissance sont disponibles telles que les encyclopédies, les dictionnaires, les journaux, les livres... L'internet nous permet d'élargir grandement le champ de nos recherches sans bouger de chez nous et sans frais. Nous pouvons trouver des informations éducatives, rechercher des données, des documents, des images, des renseignements religieux ou culturels; les informations les plus récentes qui peuvent nous aider dans notre vie pratique, pour nos études, pour élargir notre horizon éducatif.

#### **d)• Communication plus facile avec le reste du monde.**

Ensuite, grâce à l'Internet, on peut se connecter avec d'autres lieux situés dans le monde entier. Le courrier électronique, l'email et les sites web étrangers permettent de prendre conscience des autres pays, des autres cultures et de mieux les connaître. De même, elle nous permet par le biais des utilisateurs web et du courrier électronique d'avoir les nouvelles fraîches de nos parents, de nos amis et de toutes les personnes que nous connaissons et de partager nos idées avec les autres.

**e)• L'Internet offre de multiples formes de distractions.**

Puis, l'Internet offre de multiples formes de distractions. Surfer sur Internet peut être une activité formidable en famille. Les enfants et les adultes peuvent apprendre et se distraire ensemble. L'utilisation de l'ordinateur et d'Internet permet aux adultes et aux enfants de partager le plaisir de l'exploration et de la découverte.

**f)• Améliorer nos compétences technologiques et informatiques.**

L'Internet nous aide déjà, à améliorer nos compétences technologiques et informatiques, il nous familiarise avec le fonctionnement de ses pages. Aussi l'internet peut améliorer notre aptitude à la lecture. Par exemple, les sites pour enfants qui contiennent des exercices de lecture permettent d'apprendre aux enfants à lire tout en s'amusant.

**g)• Vous pouvez être créatif et partager vos idées,** cependant, avec des utilisateurs du monde entier. Internet permet à chacun de devenir éditeur ; vous pouvez même réaliser et publier votre propre site web.

**h)• Internet offre des avantages particuliers aux personnes handicapées** ou à mobilité réduite, car il leur permet d'accéder à des informations et à des distractions en provenance du monde entier.

Résultat obtenus dans cet exercice ou test :

Seulement 13% des apprenants ont trouvé la progression logique de ce texte argumentatif, la majorité a confondu l'ordre logique des idées, et nous constatons que les

apprenants n'ont pas bien assimilé le cours déjà fait sur le texte argumentatif et ses caractéristiques.

Les articulateurs logiques ne sont pas pris en compte pour la plupart d'entre eux, nous avons même retrouvé des confusions entre thèse, antithèse et synthèse.

### **Texte : Internet et les nouveaux moyens de communication**

Exemple d'un texte argumentatif présentant deux arguments et un contre-argument qui sont articulés à l'aide de marqueurs de relation

#### **A. Introduction : Sujet amené / Sujet posé / Thèse ou prise de position.**

L'autoroute électronique ne cesse de faire de nouveaux adeptes et de gagner en popularité. Malgré cela, un certain nombre d'irréductibles refusent encore d'utiliser cette technologie de pointe. Cette réticence nous paraît excessive et totalement injustifiée, surtout si l'on considère les nombreux aspects positifs du Net.

#### **B. Développement : 1<sup>er</sup> argument qui appuie la thèse.**

D'abord, Internet est un instrument de recherche remarquable. En effet, en quelques minutes seulement, l'utilisateur de l'autoroute électronique accède à une banque de données parmi les plus riches qui soient.

#### **C. Développement : 2<sup>e</sup> argument qui appuie la thèse.**

Ensuite, la Toile est un outil de communication d'une rare efficacité. Grâce au courrier électronique, le monde est devenu un petit village. Ainsi, des individus se trouvant dans des coins diamétralement opposés du globe peuvent communiquer rapidement et facilement.

#### **D. Développement : Contre-argument / Réfutation.**

Certes, certains utilisateurs abusent parfois des plaisirs que procure la navigation dans Internet et y consacrent un peu plus de temps que ne le souhaiterait leur entourage, négligeant ainsi d'autres obligations ou activités. Cependant, il est difficile aujourd'hui de résister à une telle ouverture sur le monde, à une telle facilité de trouver autant de réponses et d'informations, en aussi peu de temps, et tout cela depuis son domicile.

### **E. Conclusion : Synthèse et reformulation de la thèse.**

En somme, l'inforoute est un merveilleux outil d'information et de communication, pourvu qu'on en use avec modération en profitant des bienfaits qu'il est censé procurer.

## Synthèse

Pour conclure ce chapitre comme nous les avons posées, les hypothèses sont confirmées par les résultats obtenus et les difficultés rencontrées par les élèves au cours de notre investigation, notre recherche nous a permis de constater de nombreuses lacunes, de rendre compte des différentes compétences nécessaires à la lecture – compréhension pour préparer l'écrit.

Nous avons défini que l'acte de lire est associé à comprendre, que la compréhension en lecture indique des activités mentales différentes mais complémentaires, convergentes, imbriquées les unes dans les autres, que certaines sont liées directement à la spécificité de l'acte de lire qui est de donner du sens à l'écrit, et donc à la connaissance du fonctionnement de l'écrit. C'est à ce niveau là que nous avons pu identifier les lacunes au niveau de chaque compétence entrant en jeu dans la construction du sens.

Dans ce test 1, l'évaluation de la compétence linguistique, bien que cette clôture présente des objectifs variés tels que l'anticipation textuelle et contextuelle, la structure syntaxique, la prise d'indices orthographiques, révèle les lacunes et certaines difficultés rencontrées par les élèves. Cette étude vise à éclairer comment les élèves réagissent lorsqu'ils sont devant une clôture, ils sont soucieux de faire sens lorsqu'ils lisent l'histoire pour compléter les vides. Nous leur avons demandé d'être attentifs à la lecture du texte visualisé. Dans ce cas l'activité du regard n'est qu'un aspect de l'activité du cerveau pendant la lecture. Les élèves doivent mémoriser autant de mots.

L'impression qui se dégage quand on lit est d'embrasser une grande partie, de glisser le long du texte pour en fixer une partie en voyant l'ensemble, ou tout au moins une grande partie. C'est que les yeux bougent très rapidement le long du texte, alors que chaque point de fixation ne couvre qu'une partie très réduite de celui-ci.

Dans cette épreuve, une catégorie d'apprenants, pour construire du sens, se sont appuyés sur des indices contextuels proches ce qui confirme la tendance à l'anticipation immédiate, tout en se rappelant certains mots.

Des apprenants en difficulté de lecture, ont compris certains mots isolés mais ils étaient incapables d'établir des liens entre les mots, les phrases, à inférer le sens, c'est-à-



dire la cohérence de l'ensemble leur a échappé. Par contre d'autres ont fait preuve de compétences linguistiques performantes, une des caractéristiques est sans doute la flexibilité de leurs comportements : ils ont pu lire et comprendre très rapidement ce texte en prêtant attention à des aspects particuliers de forme ou d'orthographe, à leurs capacités perceptives et aux stratégies de lecture qu'ils ont adoptées.

La rapidité de saisie des informations visuelles, en particulier la rapidité de reconnaissance des mots est une facilitation pour la compréhension des textes. S'ils ont pu reconstituer ou retrouver la majorité des mots, ils ont pu suivre le fil du texte grâce à l'interaction de ces éléments et aux processus mentaux complexes qui relèvent de la psychologie cognitive.

Les signes de ponctuation sont des guides pour la lecture, ils marquent les coupures du sens de la phrase, et le repos de la voix correspondant à ces voix. Le test 2, a montré que la non-maîtrise du rôle et du fonctionnement de ces signes par les apprenants influent directement sur la compréhension des énoncés, du texte. Leur utilisation est importante car ils permettent de lever certaines ambiguïtés, ils structurent la phrase en même temps ils construisent le sens des phrases.

## **Conclusion générale**

Le thème de notre travail de recherche « De la lecture à la production d'écrits: obstacles rencontrés chez les élèves de première année secondaire » s'inscrit dans un projet de recherche visant à développer le modèle d'enseignement/apprentissage en milieu scolaire en Algérie, en matière de lecture et d'écriture.

Notre analyse s'est portée sur les pratiques d'enseignement de la langue française et sur l'intégration de la pratique de la lecture/écriture en classe ; d'où sont ressorties d'autres éléments relatifs en rapport à la langue cible (française), aux difficultés auxquelles se heurtent ces apprenants tout au long de leur apprentissage.

Nous avons donc, d'une manière mécanique, décidé de prendre en considération tous ces paramètres en égard à leur « proximité » et leur implication dans le problème de lire et écrire en milieu scolaire.

La présente synthèse sera le moyen idéal pour revenir rapidement sur les éléments de réponses qui peuvent être apportés à la problématique de départ : Pourquoi les apprenants de la première année secondaire ont des difficultés en lecture et en écriture ?

Rappelons que de cette problématique découlent des hypothèses et questions de recherche auxquelles nous avons tenté de répondre tout au long de cette étude.

Nous étions parties des hypothèses selon lesquels La pratique de lecture est absente en classe de FLE en première année secondaire et les enseignants ne sont pas conscients de l'importance de cette pratique. Nous avons posées aussi comme hypothèse que les cours de langue française en classe ne répondent pas aux besoins imminents des élèves et ne garantissent pas un accompagnement autonomisant. Et que les difficultés liées à la rédaction des productions écrites pourraient être surmontées à travers la lecture.

Quant à nos questions de recherche, elles tournaient autour de la prise en charge de la lecture/ écriture en classe et leur enseignement.

L'enquête menée et l'analyse du corpus ont permis de confirmer certaines de nos hypothèses et d'en infirmer d'autres. Pour ce qui est des questions de recherche, qui représentent, à notre avis, le point fort de notre étude, nous avons pu y répondre dans les parties théoriques de ce travail notamment dans les deux derniers chapitres des préconisations et applications pédagogiques.

Tout d'abord, nous avons tenté de comprendre la baisse du niveau en langue française chez les élèves de première année secondaire et nous avons conclu que les difficultés ne sont pas forcément le propre des apprenants. L'enquête de terrain nous a montrée qu'il fallait chercher les vraies causes au cœur des situations enseignement/apprentissage en classe. Il était donc possible, pour nous, de cerner quelques-unes de ces causes et d'en isoler d'autres.

Les études portant sur celles-ci ont, le plus souvent, montrés qu'il était possible d'y remédier. Les pistes didactiques continuent d'apparaître, elles sont là pour rappeler les enseignants et surtout les sensibiliser sur la nécessité du comment procéder pour pouvoir y pallier.

Il est vrai que, dans la présente recherche, nous nous sommes inscrits dans une logique basée sur les réalités d'enseignement-apprentissage de la langue française, sur les méthodologies adaptées et la prise en compte de la pratique de la lecture et l'écriture en langue cible, particulièrement, sur l'expérimentation (à travers les enquêtes de terrain). Ce sont surtout les propos tenus par certains sujets questionnés qui nous ont, à la fois, étonnée et permis d'évoquer d'autres hypothèses quant à la manière de concevoir une approche efficace en classe.

Des constats d'incompréhension en classe de FLE entre apprenants ont initié notre recherche sur la lecture /écriture comme problématique et sur l'acquisition d'un savoir être pour le décodage de ces difficultés rencontrés. Car la compétence s'inscrit dans les compétences relationnelles et communicationnelles, d'où l'importance de cette dernière dans l'apprentissage de la langue française, notamment pour un public d'un pays culturellement assez différent mais où le français est très présent dans la vie sociale. C'est pourquoi nous formulons l'hypothèse que plus l'apprenant distinguera les subtilités et secrets de la lecture, mieux il acquerra un répertoire lexicale sur lequel il pourra compter pour rédiger en toute confiance ses productions écrites.

Les situations conflictuelles qui surgissent lorsqu'on se retrouve en immersion dans une langue étrangère sont donc souvent des situations d'incompréhension et de frustration engendrant des tensions qui peuvent conduire à des réactions de rejet plus ou moins violentes.

La fixation des besoins et objectifs est une décentration sur l'apprenant mise en pratique à travers une démarche actionnelle qui contribue de manière significative à l'aboutissement d'une bonne éducation de lecture. L'enseignant, quant à lui est amené à conduire la progression d'une telle éducation.

Aujourd'hui, même si les nouveaux programmes algériens se positionnent dans une nouvelle image qui vise à développer chez l'élève la capacité de réfléchir et de pouvoir relativiser son point de vue, la réalité du terrain est différente ! Cette théorie est loin d'être prise en compte dans le manuel scolaire et au sein de la classe.

Nous avons formulé, au début de ce travail, l'hypothèse selon laquelle, l'absence de la pratique de lecture en classe est à l'origine des problèmes langagiers et culturels des apprenants.

D'abord dans les discours officiel et didactique (le programme de français de 1. AS et le manuel scolaire). Ensuite dans la pratique en classe (questionnaires destinés aux enseignants/apprenants), et enfin chez les enseignants/apprenants (entretiens semi-directifs).

Après l'analyse de ces trois corpus, une divergence semble émerger. L'étude du discours officiel nous a révélé une véritable volonté de changement. Il s'agit aujourd'hui d'améliorer le rendement qualitatif du système scolaire en prenant en compte de nouvelles compétences chez l'apprenant. A côté de ces objectifs centrés sur l'apprenant dont l'objectif principal est de lui apprendre à apprendre, nous avons aussi l'introduction des nouvelles technologies de la communication et de la mise en œuvre de différents dispositifs pédagogiques.

L'analyse des questionnaires et entretiens a montré que l'apprentissage de la langue française chez les élèves de la première année secondaire répond à deux objectifs : un objectif instrumental (Préparation à l'épreuve du Baccalauréat et insertion professionnelle), et un objectif pragmatique (un besoin personnel, une passion, ouverture de perspectives intellectuelles et culturelles sans frontières). Il s'agit de mettre l'enseignement/apprentissage de la langue française face au défi que représente la place qu'occupe cette langue en Algérie.

Les résultats obtenus en milieu scolaire n'ont fait que confirmer la marginalisation de la pratique de la lecture/écriture en classe de FLE. Car dans l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants, ces derniers s'accordaient à dire qu'ils n'avaient pas assez de temps à accorder à cette pratique.

Nous avons également constaté lors de nos observations un manque important de matériel et un nombre assez élevé d'effectifs. Cela représente un handicap pour les enseignants souhaitant travailler des activités actionnelles qui nécessitent parfois différents supports pédagogiques (document sonore, audio/visuel). Car l'approche actionnelle favorise les situations de vie quotidienne et les simulations globales.

Le problème de l'enseignant/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 les apprenants du secondaire et en particulier celui de la première année secondaire.

Notre objectif était alors d'analyser leurs erreurs, leurs difficultés, les stratégies qu'ils avaient mobilisées. Tous ces éléments ne nous renseignent pas seulement sur la manière dont se construit l'apprentissage, ils apportent également des informations sur l'acte de lire et le fonctionnement même de la lecture qui prépare l'écrit. 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, montre que non seulement chacune des compétences doit être utilisée, mais aussi qu'elle doit être mise en œuvre de manière conjointe et articulée. C'est dans cette perspective interactionniste que nous nous sommes situés.

A cet effet, nous avons analysé différentes manières d'aborder l'enseignement/apprentissage de la lecture, comment intégrer les nouvelles méthodes et

théories dans le travail en classe, à savoir, les approches par les compétences, globale, communicative et actionnelle. Pour bien mener sa tâche, l'enseignant doit parfaitement comprendre les processus de lecture et d'écriture.

Cette situation nous a été très bénéfique dans la mesure où elle a permis d'expliquer les lacunes des apprenants en identifiant chez eux les difficultés, en les ciblant à des niveaux précis, c'est-à-dire au niveau de la lecture et de l'écriture, chaque compétence qui entre en jeu dans le fonctionnement de la lecture et de l'écriture.

L'expérimentation que nous avons menée à partir d'une série de tests auprès d'un échantillon d'apprenants de notre (groupe expérimental) nous a révélé les diverses lacunes et les erreurs produites par ce groupe. Le bilan auquel nous avons abouti, confirme les hypothèses que nous avons posées au départ, à savoir que la lecture n'était pas bien prise en charge, que les apprenants n'arrivaient pas à développer les diverses compétences qui sont nécessaires à la compréhension de l'écrit. Cela nous a permis d'envisager une intervention didactique pour remédier aux lacunes des élèves. Pour cela, nous avons proposé des activités capables de faciliter l'acquisition de différentes compétences comme solution ou pour reformer l'enseignement -apprentissage de la lecture. Dans le secondaire, cet indispensable triptyque « lire – comprendre – écrire » n'est pas tout à fait maîtrisé, ainsi que les objectifs qui sont assignés ne sont pas atteints.

Dans l'enquête que nous avons menée à propos de la lecture/écriture, les analyses, les statistiques montrent que les apprenants ne lisent pas du tout et que certains enseignants (cf. questionnaire/enseignants) n'incluent pas cette activité dans leur classe ou ils font très peu de lecture aux élèves. Les problèmes recensés se résument au fait que les apprenants ne savent pas lire, n'ont pas le goût de la lecture, ne s'expriment pas bien à l'oral, ni à l'écrit qu'ils ne maîtrisent pas non plus et trouvent ainsi que les textes choisis dans le manuel ne les intéressent pas, ils ne répondent pas à leur attentes.

La lecture, en plus des capacités intellectuelles et culturelles qu'elle aide à mettre en place, est un moyen sûr d'accéder aux savoirs. Elle implique le sujet dans sa totalité. De nos jours, l'expression écrite est une capacité qui a sans doute diminué car les moyens audio-visuels ont accaparé les esprits des jeunes d'où le règne de la passivité. Cependant, c'est dans le cadre scolaire que les jeunes doivent découvrir le plaisir de lire, alors que « l'école » ne joue plus son rôle. Ces jeunes vivent dans un environnement où le livre est

dévalorisé. Des apprenants à qui l'école a appris à lire et à écrire mais qui ont tout oublié parce qu'ils ne s'en servent pas.

Ce que nous pouvons dire est que l'édifice de l'enseignement est le primaire. C'est à ce niveau-là qu'il faudra bien encadrer et prendre en charge les apprenants avec lesquels l'enseignant conscient de la mission qui lui incombe, est la pierre angulaire du changement dans l'enseignement en conservant des approches différentes pour une même situation de classe, c'est-à-dire en mettant en place une pédagogie adaptée et différenciée, choisir des parcours pédagogiques adaptés.

A cet effet, il s'agit de bien mettre à la disposition des enseignants des indications pour l'organisation de leurs actions auprès des apprenants de telle sorte que les résultats de ces derniers en soient améliorés.

Ils doivent posséder des références censées les aider à agir efficacement, leur fournir les moyens nécessaires comme le support matériel. (Des coins bibliothèque en classe)

C'est au travers des pratiques pédagogiques renouvelées et cohérentes, de choix méthodologiques éclairées par la recherche que le système éducatif algérien trouvera des solutions.

L'école Algérienne doit conduire les apprenants à acquérir une certaine méthodologie leur permettant de mieux structurer leur lecture ainsi que l'écriture.

Ces finalités exigent nécessairement la remise en œuvre de nouvelles démarches et l'utilisation d'outils adaptés aux connaissances actuelles en matière d'appropriation de la lecture.

Le passage de la théorie à la mise en pratique, en application est parfois contraignante et les enseignants habitués à une pédagogie qui a certes fait ses preuves mais d'après l'institution, elle ne convient plus aux exigences d'une société en pleine mutation et la mondialisation, ils se trouvent souvent démunis. Un mal être des enseignants auxquels sont fixés des objectifs aussi ambitieux alors même que les conditions d'enseignement n'ont pas fondamentalement changé, activisme d'un ministère désireux d'agir, de porter un



changement, de manifester la vigueur et la pertinence de son action sans consulter les principaux acteurs alors que sans eux rien ne peut se faire.

Au cours de cette recherche, nous avons fait allusion à d'autres domaines qui sont en relation étroite avec l'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture dans tous les cycles d'enseignement. Nous souhaitons que cette recherche, autant par sa méthodologie que par les données résultantes de l'enquête de terrain, puisse permettre de mieux comprendre pourquoi les apprenants de français au lycée n'ont pas conscience de l'utilité de la pratique de la lecture/écriture. Nous espérons que certaines préconisations trouvent une application dans l'enseignement/apprentissage du français en milieu scolaire et que d'autres pourront servir de piste de recherches futures.

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

Cette étude constitue enfin le fruit d'une longue période de réflexions et de recherches personnelles. Elle s'adresse donc à tous ceux qui sont concernés par l'enseignement de la langue française en Algérie : aux professeurs de langues, aux inspecteurs d'écoles, aux directeurs d'études et aux responsables de l'enseignement ainsi qu'aux chercheurs.

## **Bibliographie/Sitographie**

**ABED., DUDA R et HENNER STANCHINA C.**, (1976), Un spécialiste-quel spécialiste? Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2. p. 93-121.

**ABRY D.**, (2006), Internet et la classe de langues, Paris, CLE international. p.11-35.

**ADAMI H.**, (2007), Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles, CRAPEL-ATILF/CNRS, Nancy Université ; ICAR-CNRS, Université Lyon 2, ENS-LSH.

[http://www.atilf.fr/atilf/evenement/Colloques/Crapel2007/Resume\\_ADAMI.pdf](http://www.atilf.fr/atilf/evenement/Colloques/Crapel2007/Resume_ADAMI.pdf). Consulté le 12 janvier 2008.

**ADAMSON R., GALLIEN C., BARTLETT P., LANG M., DEVEREUX J. et TAYLOR S.** (1988), En Fin de compte cours communicatif de français: niveau licence, Hodder and Stoughton. p. 50-279.

**ADDA-DECKER M.**, (2007), Corpus pour la transcription automatique de l'oral, Amsterdam, s De Werelt. Abdellah Pretceille M., Porcher L. 1996. Education et communication interculturelle. Paris: PUF, 1996.

**ABDOU S.** Dossier régionalisme : L'Algérie, un pays victime de ses divisions. [En ligne] [Citation : 12 08 2015.] <http://www.algerie-focus.com/2012/10/dossier-regionalisme-lalgerieun-pays-victime-de-ses-divisions/>.

**AJAR, Emile.** 1975. La vie devant soi. Paris : Mercure de France , 1975.

**ALBERT, M.C., SOUCHON M.**, Les Textes littéraires en classe de langue, Hachette, « F » Autoréférence, 2000.

**AILLIAUME J., HESLING I.**, Le langage et les deux cerveaux, Carilang, éd. du Céralec, 1998 Article : Algérie, la politique linguistique d'arabisation, In [www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique\\_ling.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique_ling.htm). 2017. La politique

linguistique d'arabisation. [En ligne] Février 2017. [www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique\\_ling.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique_ling.htm) .

**ALMÉRAS J., NOBLECOURT P. et CHASTRUSSE J.,** (1978), Pratique de la communication méthodes et exercices, Paris, Larousse. p. 5-37.

**ARRIVE M., GADET F. et GALMICHE M.,** (1986), La grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française, Paris, Flammarion.

**BALCON M.,** (2008), Comment associer approche actionnelle et apprentissage linguistique rigoureux ? - L'exemple de Scénario. Source: <http://www.pej-hachette>

[francais.jp/tools/file/download.cgi/1365/RPK%202008.HachetteJapon.pdf](http://www.pej-hachette.fr/francais.jp/tools/file/download.cgi/1365/RPK%202008.HachetteJapon.pdf). Consulté le 09 août 2007.

**BEACCO J.C, BYRAM.** 2003. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation. Strasbourg : Le Conseil de l'Europe, 2003.

**BEAUD, S., & WEBER, F.** 2003. Guide de l'enquête de terrain. Guides Repères. 2003.

**BELLEGO, Simon.** 2005. Enquête sur les jeunes et la lecture. [En ligne] 02 09 2005. [Citation : 20 10 2012.] <http://www.etudiants.scienceducation.info/1-Enquetes-sur-les-jeunes-et-la.html>.

**BENNAOUM M.,** cité par TALEB Ibrahim K. 1995. In Les Algériens et leur(s) langue(s). Alger : El Hikma, 1995. p.74.

**BENSALAH, K.** 1983. Arabisation, Développement psychosociologique du phénomène d'arabisation à travers la formation sociale algérienne. Université de Paris V : s.n., 1983.

**BERARD E.,** (1989), Approche communicative en français langue étrangère: essai de définition et analyse d'expériences. Thèse : Université de Franche-Comté : Besançon.

**BERNARD Baquet.** 1998. [En ligne] 1998. [Citation : 23 12 2013.] [www.carec.acbordeaux.fr/casnav/baquer.htm](http://www.carec.acbordeaux.fr/casnav/baquer.htm).

**BERTHIER N.,** (2006), Les techniques d'enquête en sciences sociales, « Méthodes et exercices corrigés », Armand Colin. p. 26-322.

**BILLIEZ J.,** (1998), De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme,

Grenoble, Bibliographie/Citation/Profil enseignant Cdl-lidileuniversitestendhal.

**BLANCHET, Philippe.** 2000. La linguistique de terrain-Méthode et théorie-. Rennes : Presses Universitaires, 2000.

**BOYER H., BUTZBACH-RIVERA M. et PENDANX M.,** (1990), Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE International. p. 153-203.

**BOUGUERRA, Tayeb.** 1991. Didactique du français langue étrangère dans le secondaire Algérien: contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation. Alger : OPU, 1991. p. 80.

**CANUT E.,** (2006), Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit, « Travailler avec un chercheur dans l'école », Amiens: CRDP de l'académie d'Amiens. p. 38-48.

**CARDEY-GREENFIELD S.,** (1996), Bulag l'Ambiguïté, Besançon, Université de Franche-Comté, Centre Lucien Tesnière p. 9-51.

**CARETTE E., CARTON F., DUDA R., PARPETTE C., BOUCHARD R. et MANGIANTEJ-M.,** (2007), Deux conceptions différentes de l'utilisation de documents authentiques par l'apprenant: faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage, C. R. A.P. E. L.-ATILF I CNRS, Université Nancy 2, CAR-Université Lyon 2 CNRS I ENS-LSH:INRP (Lyon).

**CALVET, Louis-jean.** 1996. La Sociolinguistique. s.l. : PUF, 1996. p. 98.

**CARETTE E., CARTON F., DUDA R., PARPETTE C., BOUCHARD R. et MANGIANTE J-M.,** (2007), Deux conceptions différentes de l'utilisation de documents authentiques par l'apprenant: faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage, C. R. A. P. E. L.-ATILF I CNRS, Université Nancy 2, CAR-Université Lyon 2 CNRS I ENS-LSH:INRP (Lyon).

**CASTELLOTTI V., DE CARLO M.,** (1995), La formation des enseignants de langue, Paris, CLE international. p.72-75.

**CECRL.** Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Strasbourg : Didier. P.9.

**CLODETTE Cornaire,** 2014 le point sur la lecture –didactique des langues étrangères, Nathan

**COENEN-Huther,** Jacques. 1995. Observation participante et théorie sociologique. Paris : L'Harmattan, 1995. CUQ J-P., (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.

**CUQ J-P.,** (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.

**CUQ J-P, GRUCA I.**2005.Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble.PUG.

**DABENE, L.** 1998. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette , 1998.

**DALGGECCIO,** in Degailais E, et Meurice B.,. 2003. construire des apprentissages au quotidien. s.l. : éd De boeck, 2003. p. 13.

Decaux. Algérie, 1991 arabisation. [En ligne] [www.youtube.com/watch?v=2Q77cVAtr2w](http://www.youtube.com/watch?v=2Q77cVAtr2w).

**DEFAYS, J-M.** 2003. Le français langue étrangère et seconde. Belgique : Mardaga, 2003. P. 111. DALGALIAN G., LIEUTAUD S. et WEISS F., (1991), Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Paris, CLE International. p. 7-30.

**DERRADJI Y.** Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? [En ligne]

[www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html](http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html).

**GALISSON, R.** 1991. De la langue à la culture par les mots. Paris : s.n., 1991.

—. 1997. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen. Paris : s.n., 1997. p. 9-33 .

**GERARD V.** 1979. Lire dutexte au sens. Paris clé international

- GERARD V.** 1982. *Ecrire*. Paris clé international
- GIASON, J.** 2007. *La compréhension en lecture*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- GHELLAL, A.** 2009. *Lire-écrire en classe de FLE. Didactique des textes littéraires*. Éd. Dar Èredouane. 271p.
- GERARD, F-M.** 2010. *Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié*,  
Education & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique. 2010. pp.13-24.
- GRICE, P.** 1989. *Studies in the way of words*. Londres : Harvard university, 1989.
- HALL, E.** 2014. *La dimension cachée*. s.l. : Points, 2014. p. 9.
- HAMIDOU, N.** 2008. THESE : *De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie « le cas de la 1ère AS lettres »*. Algérie : s.n., 2008. p. 29.
- HAZAN, E.** 1956. *Pédagogie souriante*. Paris : Fernand Nathan, 1956. p.185.
- HUBERMANN A.M., Miles M.B.** 1991. *Analyse des données qualitatives*. 1991.
- IBRAHIMI Taleb.** 1995. *Les Algériens et leurs langues*. Alger : El Hikma, 1995. p.22.
- JEAN E. G.** 2000., *Enseigner la lecture au cycle 2*. Nathan.
- JEAN M.** 2012. *Poétique des textes*. 2ème Edition Armand colin.
- JEAN M. A.** 1991. *Langue et littérature-Analyses pragmatiques et textuelles*. Hachette. « F »Références.
- JEAN M. A.** 1992. *Le texte descriptif*. 2ème Edition ; Nathan Université. Paris.
- JEAN M. A.** ; 1994. *Le texte narratif* 2ème Edition. Nathan Université. Paris.
- JEAN M. A.**, 1997. *Les textes : types et prototypes*. 2ème Edition Nathan Université
- JEAN M. A.** 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan université. Paris.

**JURADO.** 2002. L'image de l'Autre et de la France dans les manuels de français langue étrangère. Paris : L'Harmattan, 2002. p.91.1964. LA CHARTE D'ALGER. Alger : s.n., 1964.

**LAFOREST, J.** 2015. Guide d'organisation d'entretiens semi-dirigés. [En ligne] 12 03 2015. [https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/901\\_guide\\_entretien.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/901_guide_entretien.pdf).

**LAFOREST, M.** 2005. Le malentendu, dire, mésentendre, mésinterpréter. s.l. : Nota Bene, 2005. p. 9.

**LAMBERT M.** 2015. Top 10 des stéréotypes qu'ont les étrangers sur les français. [En ligne] 02 10 2015. <http://www.gentside.com>.

**LEGROS, D ET MARIN B.**2008.Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension, et de la production écrite. De Boeck ,153p. Bruxelles.

**LE MODELE de TIPHAINÉ G.,** Préparer et conduire un entretien semi-directif, 10 Mai 2012, in, consulté le16/02/2014. Le modèle de Tiphaine Godfroid, Préparer et conduire un entretien semi-directif. [En ligne] [Citation : 10 05 2013.] <http://crulh.univlorraine.fr/sites/crulh.univlorraine.fr/files/documents/Tiphaine%20Godefroid.pdf>.

lorraine.fr/files/documents/Tiphaine%20Godefroid.pdf.

**LECA, R.** Comment l'intervention de l'enseignant influence-t-elle les progrès des élèves ? [En ligne] [Citation : 22 12 2016.] [http://www.culturestaps.com/site\\_g000089.pdf](http://www.culturestaps.com/site_g000089.pdf).

**LEGRAS, M.** 2003. La littérature francophone du maghreb. 2003.

**MACCIO, C., ():** Pratique de l'expression, Les éditions de la chronique sociale, 5ème édition.. 1994. Pratique de l'expression. s.l. : Les éditions de la chronique sociale, 1994. p.

**MADDELENA, De Carlo.** 1998. L'interculturel-Didactique des langues étrangères. s.l. : Clé International, 1998.

**MAINGUENNEAU, D.** 2009. Les termes clés de l'analyse du discours. Paris : éd du seuil, 2009.

**MARIE-LAURE L. –OLIVIERI ET PHILIPPE L.** 2003. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Editions Maison des Langues

**MEIREIU P.** 2014. Eléments d'épistémologie de la pédagogie. [En ligne] 13 02 2014.

[www.meirieu.com/ARTICLES/epistimologie.htm](http://www.meirieu.com/ARTICLES/epistimologie.htm).

**MUCHIELLI A., PAILLE P., COLIN A.** 2003. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin , 2003.

**NEVEU, F.** 2011. dictionnaire des sciences du langage. s.l. : Armand Colin , 2011.

**ORECCHIONI, Catherine Kerbrat-** 1986. L'implicite. Paris : A. Colin , 1986.

**PARPETTE, Jean-Marc Mangiante & Chantal.** 2011. Le français sur objectif universitaire. s.l. : PUG, 2011. p. 49..

**PHILIPPE B.** 2004. [En ligne] 2004. [Citation : 15 02 2013.]  
[http://www.aidenlignefrancais-universite.auf.org/IMG/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://www.aidenlignefrancais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf).

**PHILIPPE P.** 2014. Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. [En ligne] 21 08 2014.

[www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html).

**PORCHER, L.** 1995. Le français langue étrangère productrice et le produit. Paris : HACHETTE, 1995. p. 53..

**PUREN, C.** [En ligne] <https://www.christianpuren.com/>. 2011. Modèle complexe de la compétence interculturelle. 2011.

**QUEFFLEC A., DERRADJI Y., DEBOV., SMAALI Dekdouk D., CHERRAD BENCHEFRA Y.** 2002. Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues. Bruxelles : Duculot, 2002. P. 64.

**ROBERT, Martin.** 1976. Inférence, antonymie et paraphrase. Éléments pour une théorie sémantique. 1976. p.49.

**SABAA R.** 2002. [En ligne] Juillet 2002. [Citation :]  
<http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.



- SAFARTI, Georges-Elia.** 2005. Eléments d'analyse du discours. Paris : Armand colin, 2005.
- SANSALONI R.** 2014. Le comportement et les valeurs des français décryptés. [En ligne] 15 02 2014. Marketing-Professionnel.fr.
- SCALLON G.**2007.L évaluation des apprentissages dans une approche par compétences De Boeck, Bruxelles.
- SERGE T., SABINE V. ANETTE de la fontaine Deck** 2001. Les cercles de lectureDuculot.
- SOPHIE M.** .1979. Situation d'écrit en langues étrangères .Paris clé international
- SOURISSEAU, Jocelyne.** 2003. Bonjour Konichiwa .s.l. :L'harmattan , 2003.
- TAGLIANTE, Christine.** 1994. La classe de langue. Paris : Clé International, 1994. p. 150.
- UMBERTO Eco.** 1977. Comment écrire sa thèse. Ed. Flammarion
- VAN DIJK TA.** 1977. Text and context .Hills dale. NJ Erlbaum
- VAN DIJK, TA & KINTSCH, W.**1983.Stratégies of discourse comprehension. Hills Dale, NJ.Erbaum.
- VELTCHEFF C. ET HILTON.**2003. L'évaluationen FLE.Hachette Français Langue Etrangère. Paris.

# Table des matières

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>2</b>
<b>PARTIE I: LA PRATIQUE LECTURE / ECRITURE DU FLE DANS LE CONTEXTE DU SECONDAIRE EN ALGERIE.....</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE I : ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU F.L.E. DANS LE CONTEXTE ALGERIEN. ....</b>	<b>12</b>
1. Les points essentiels contribuant à l'évolution de la langue française en Algérie .....	14
2- La politique éducative en Algérie .....	20
3- Le statut actuel du français en Algérie .....	21
4- Les méthodologies d'enseignement de la langue française en Algérie .....	26
5- L'enseignement secondaire.....	28
<b>CHAPITRE II : LA LECTURE/ ECRITURE: DEUX NOTIONS COMPLEMENTAIRES ? .</b>	<b>34</b>
1- La lecture .....	34
2. Les processus de lecture.....	44
3. Différences entre langage oral et langage écrit.....	47
4. La structure des textes .....	48
5. La complexité des textes.....	51
6. L'écriture .....	53
7. Les activités de réécriture .....	58
<b>CHAPITRE III : LES PRATIQUES ET LES DIFFICULTES DE LA LECTURE/ ECRITURE AU SECONDAIRE .....</b>	<b>61</b>
1- Apprentissage et difficultés de la lecture.....	61
2. L'apprentissage de la lecture aux élèves .....	66
4. Les présupposés théoriques des approches dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture .....	71
5. Pratique et difficultés de production d'écrits.....	80
6. La pédagogie de l'écriture : quel enjeu pour demain ? .....	83
<b>SYNTHESE.....</b>	<b>90</b>

**PARTIE II :PROTCOLE D'ENQUETE ET ANALYSE DES DONNEES..... 91**

**CHAPITRE I :LE DISCOURS POLITIQUE ET DIDACTIQUE..... 92**

- 1- L'analyse des documents principaux pour l'enseignement de la langue française de la première année secondaire..... 92
- 2- Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? ..... 100

**CHAPITRE II :ENQUETES ET PERSPECTIVES METHODOLOGIQUES..... 126**

- 1- Description d'établissements scolaires ..... 126
- 2- Enquête ..... 130
- 3- Méthodologies d'analyse de corpus ..... 139
- 4- Entretien auprès d'un enseignants/formateur ..... 142

**CHAPITRE III :ANALYSE DES QUESTIONNAIRES SUITE AUX OBSERVATIONS DE CLASSES..... 143**

- 1- Enquête et analyse auprès des enseignants en milieu scolaire ..... 144
  - 2- Enquête et analyse auprès des apprenants en milieu scolaire ..... 163
  - 3- Analyse des entretiens semi-directifs ..... 174
  - 4- Analyse des données collectées en milieu scolaire..... 176
- SYNTHESE..... 210**

**PARTIE :PRECONISATIONS ET APPLICATIONS PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES DE LE LECTURE/PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE F.L.E.....212**

**CHAPITRE I :CONSTATS ET INTERVENTIONS : ENSEIGNANTS/APPRENANTS DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE .....215**

- 1- Les observations globales durant les entretiens ..... 215
- 2- Pour un meilleur enseignement/apprentissage de la langue française ..... 220

**CHAPITRE II :LES METHODES ET LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET LA PRODUCTION D'ECRITS EN CLASSE DE FLE EN ALGERIE .....226**

- 1- A la recherche d'une nouvelle méthodologie ..... 228

2-	Les techniques d'organisation des cours de langue .....	240
3-	Travail individuel, travail de groupe et interaction .....	246
4-	Le ludique en tant que stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture.....	248
<b>CHAPITRE III :LA MOTIVATION ET L'EVALUATION EN LECTURE /ECRITURE .</b>		<b>254</b>
1-	La motivation dans l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture .....	254
2-	L'évaluation dans le domaine de l'enseignement /apprentissage.....	256
3-	L'expérimentation .....	278
	Texte : Internet et les nouveaux moyens de communication .....	293
	<b>SYNTHESE</b> .....	295
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>		<b>297</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAFIE .....</b>		<b>305</b>