République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université A. Mira –Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Mémoire de master

Option : didactique des langues étrangères

Thème

Lire et écrire : de l'étude de texte en réception à la maitrise de la langue écrite en classe de 3ème A.M

Présenté par :

TADJEMOUTI Imane

Les jurys :

Dr. OUYOUGOUTE Samira, président
Dr. MAKHLOUFI Nacima, directeur
Dr.TATAH Nabila, examinateur

Année universitaire 2023/2024

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance et gratitude à Allah le tout puissant pour m'avoir accordé la patience, la force et la détermination pour mener à bien ce travail de recherche.

J'adresse mes vifs remerciements à ma directrice de recherche madame Makhloufi Nacima, pour avoir accepté de superviser ce mémoire, ainsi pour sa disponibilité, ses conseils et surtout son soutien tout au long de la réalisation de ce travail de recherche.

Je souhaite également exprimer mes remerciements les plus sincères à mes parents pour leur soutien et encouragement constant tout au long de cette aventure académique. Leur soutien moral et leur confiance en moi ont été des sources d'inspiration inestimables.

Mes sincères remerciements vont également à mes frères, mes oncles, mes copines, mes cousines, et à tous ceux qui m'ont encouragée tout au long de ce projet.

DÉDICACE

Je dédie humblement ce travail à

Mes précieux parents

Mes chers frères

L'âme de ma grand-mère, qui occupe une place spéciale dans mon cœur. Que Dieu l'accueille dans son vaste paradis

Sommaire

Remerciements

Dédicace

Introduction générale ……..……1

Chapitre 1 : La compétence écrite : cadrage théorique

1- L'enseignement /apprentissage de la lecture/compréhension écrite en classe de FLE…….5

2- L'enseignement /apprentissage de l'écriture en classe de FLE……..……...……11

3- Le lien entre la compréhension de l'écrit et la production écrite……....…….15

4- La place de l'écrit dans les différents courants méthodologiques d'enseignement……..15

5- L'évolution de l'enseignement de l'écrit en Algérie……...18

Chapitre 2 : La pratique pédagogique de l'écrit dans la classe de 3ème A.M

1- Présentation de corpus……...22

2-Place de la compréhension et de l'expression écrite dans le manuel de 3ème A.M……..…...23

3-Mise en œuvre de l'écrit compréhension et expression en classe de 3ème A.M……25

4-Le lien entre les activités de compréhension et de production écrite proposées en classe de français 3ème A.M ……..……32

Conclusion générale ……35

Référence Bibliographique

Table des matières

Annexe

Introduction générale

L’enseignement/apprentissage de la langue française dans les écoles algériennes occupe une place primordiale. Elle est enseignée dès le primaire et elle est considérée comme une matière essentielle tout au long du parcours scolaire. L'objectif d'enseigner cette langue est de développer chez les apprenants les compétences linguistiques et communicatives en leur permettant de lire, écouter, parler et écrire efficacement en français.

Dans le domaine de l’enseignement/apprentissage de la langue, la lecture et l’écriture sont des compétences absolument importantes, elles se complètent et s'influencent mutuellement, et le développement de l'une peut améliorer l'autre.

L’acte de lire ou d’écrire un texte est très important dans tout apprentissage d’une langue étrangère, cependant difficile, il demande plus d’effort aussi bien sur le plan cognitif que sur le plan linguistique (Menad, 2017 : 42).

L’apprentissage de la lecture et l’écriture va plus loin que savoir associer graphème et phonème. La lecture suppose la mise en œuvre d’un ensemble de processus, pour parvenir à la compréhension d’un texte écrit. Elle consiste à déchiffrer des signes linguistiques pour dégager un sens et accéder au contenu d’un message. La compréhension des signes linguistiques implique de percevoir ce qui est écrit et associer des signes à des sens. Quant à l’écriture, elle suppose l’organisation particulière d’un espace, d’un support, qui a ses limites et qui n’est pas comme la parole envahissant (Tatah, 2023).

Reuter estime que « *un élève conscient des interactions possibles entre lire et écrire serait plus en mesure de se servir de la lecture pour l'aider à écrire ; et de l'écriture pour l'aider à lire, qu'un élève considérant ces activités comme indépendantes l'une de l'autre* » (1995 :105).

Qui veut dire un élève est en mesure d'utiliser la lecture pour améliorer son écriture. L'idée est que ces activités ne sont pas indépendantes, mais plutôt complémentaires. Par exemple en lisant différents genres textuels, un élève peut enrichir son vocabulaire et ses connaissances, ce qui peut ensuite l'aider à mieux s'exprimer par écrit.

notre travail de recherche se concentrera sur la démonstration de la complémentarité entre la lecture et l'écriture, soulignant leur influence mutuelle. Plus spécifiquement, nous nous attacherons à explorer l'importance et le rôle de la lecture compréhension dans le développement et l'amélioration de la compétence rédactionnelle.

Notre mémoire, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, s'intitule « lire et écrire : de l'étude de texte en réception à la maîtrise de la langue écrite en classe de français 3ème A.M ».

Le choix de notre thème n'est pas aléatoire, mais en tant que future enseignante ce sujet est très important pour nous, afin de connaître la démarche suivie pour l'enseignement/apprentissage de la lecture et l'écriture. En effet, il répond aux objectifs de l'enseignement de la langue française, en renforçant les compétences en compréhension et en production chez les apprenants.

Notre problématique tourne autour de question suivante :

Quel est le lien entre les activités de lecture/compréhension de l'écrit et celle de l'expression écrite.

Cette question subdivise en question secondaire :

-Y a-t-il un lien entre la compréhension de l'écrit et la production écrite ?

Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons émis les hypothèses suivantes

-Oui, il existerait un lien entre la compréhension de l'écrit et la production écrite.

Les textes étudiés en compréhension servent de modèles pour les productions écrites des apprenants.

Afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses nous comptons, en premier lieu, analyser le manuel scolaire de français 3ème A.M, dans le but de vérifier dans quelle mesure il intègre les activités de compréhension de l'écrit et de production écrite, tout en identifiant le lien entre les deux, et nous visons essentiellement à répondre à notre problématique et aux questions de recherche en recueillant des données sur les pratiques pédagogiques. En second lieu, nous envisageons des séances d'observation

dans l'objectif d'analyser les pratiques de l'écrit, les démarches suivies pour leur enseignement, et l'interaction entre la compréhension et l'expression écrite.

Notre mémoire se subdivisera en deux chapitres : le premier examinera les concepts théoriques, en focalisant sur l'approfondissement des enseignements apprentissages liés à la lecture compréhension et à la production écrite, ainsi qu'aux dispositifs mis en place à cet effet. Le second chapitre se concentrera sur la présentation des corpus, l'analyse des données recueillies via les outils de recherche et la précision des résultats de recherche.

Chapitre 1 : La compétence de l’écrite : cadrage théorique

Dans ce premier chapitre, nous examinerons, après la définition des concepts clés, le parcours allant de la lecture et la compréhension de texte jusqu'à la production écrite, en mettant l'accent sur les stratégies et les dispositifs mis en place pour le développement de ces compétences. Puis, nous aborderons la place de l'écrit dans les différentes méthodologies d'enseignement des langues. Enfin, nous préciserons le lien entre les deux compétences (compréhension et production écrites).

1. L'enseignement/apprentissage de la lecture/compréhension écrite en classe de FLE

1.1 Qu'est-ce que la lecture ?

L'étymologie du mot « lecture » vient du latin lectura, dérivé de lectum qui veut dire lire (Dictionnaire la langue française, 2024). Larousse définit la lecture comme étant l'action « *de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte : la lecture d'un plan d'un message en morse, d'un livre* » (en ligne). Dans le dictionnaire *Le Petit Robert*, décrit ce concept en ces propos : « *Action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit. Action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit* » (en ligne).

José Morais ajoute : « *la lecture est une activité de compréhension d'une information écrite* » (1994 : p.13).

La lecture ne se limite plus à un simple décodage et de compréhension de surface des textes, mais c'est une activité de compréhension et de construction des sens et des significations possibles des textes écrits (Lépine, 2017).

La lecture met en jeu un ensemble de processus qui montrent des compétences dont un certain nombre relève de la compréhension. En effet la lecture met en œuvre différents processus cognitifs de traitement des lettres qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit (Tatah, 2023).

1.2 Les étapes de la lecture

Le processus de la lecture se divise en trois étapes : la pré lecture, la lecture et poste lecture. Nous procéderons dans ce qui suit à préciser chaque étape.

La Pré lecture est l'étape avant la lecture approfondie d'un texte, où l'élève est invité de faire le point sur ses connaissances du sujet, de la structure ou du genre de texte (Ministère de l'éducation de la saskatchewan, 2000). De plus, il commence à formuler des hypothèses à propos du texte et sur toutes les informations contenues (idem).

La lecture est l'étape où l'élève lit le texte et met en œuvre différentes stratégies pour gérer sa compréhension en fonction de l'objectif de sa lecture. L'apprenant vérifie les hypothèses émises lors de la pré-lecture, organise les informations qui se présentent, en les traitant avec ses connaissances antérieures, et se pose des questions nouvelles qui amèneront d'autres hypothèses. L'élève fait constamment un retour sur sa démarche de lecture afin de reconstruire le sens du texte (MES, 2000).

La poste lecture est l'étape où l'élève évalue sa démarche de compréhension, il réfléchit sur ce qui et comment a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique. À cette étape l'élève réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances pour se les approprier. Cela lui permet de s'approprier le processus de lecture et l'appliquer dans d'autres situations d'apprentissage (idem).

1.3 Les stratégies de la lecture

La notion « *stratégie de la lecture* » comme la défini Moirand (1979 :19) correspond à « *comment le lecteur lit ce qu'il lit* ». Il s'agit donc de stratégies procédurales (Rui : 2000).

Francine Cicurel (1991 : 16), dans son ouvrage Lectures *interactives* a donné une définition très proche de celle de Moirand (1979) qui est comme suit : « *on parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte* ».

En effet, il propose cinq stratégie de lecture qui sont :

Lecture balayage est une stratégie qui s'applique quand le lecteur veut saisir les connaissances essentielles du texte sans les détails (kadari, 2016).

Lecture sélective est une stratégie utilisée quand le lecteur cherche une information précise, et il sait au préalable ce qu'il veut trouver (Idem).

Lecture studieuse est une lecture attentive, elle vise à tirer un maximum d'information du texte. Cette lecture est faite généralement avec un crayon à la main pour prendre note (idem).

Lecture-action est une stratégie adoptée par un lecteur ayant pour intention de réaliser une action à partir du texte contenant des consignes comme une recette de cuisine (Idem).

Lecture oralisée est une stratégie qui consiste à lire un texte à haute voix. (Idem).

Ainsi, nous constatons une variété des stratégies de lecture. De ce fait, l'apprenant peut faire appel à l'une ou à l'autre en fonction du besoin.

1.4 La compréhension de l'écrit : définition de concept

Selon Robert, le concept compréhension dans le domaine de la didactique des langues correspond à « *l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite* » (2002 : 32).

D'après Cuq et Gruca, «*la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère* » (2005 : 166).

La définition de la compréhension de l'écrit retenue dans le cadre de l'enquête PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) est « *la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et de jouer un rôle actif dans la société* » (OCDE,2000 : 20, cité par Soussi et Nidegger, 2002 : 24).

Dubois ajoute la compréhension de texte est « *l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme* » (Dubois, 1973).

Donc on peut dire que la compréhension écrite est une tâche essentielle, mais aussi complexe, et la construction du sens d'un texte résulte du traitement de texte particulier, par une lecture particulière, et dans un contexte particulier (Tatah, 2023).

1.5 Les différents modèles de la compréhension de l'écrit

Il existe trois types de modèles de la compréhension de l'écrit permettant de décrire la manière de traiter l'information pendant la lecture : le modèle séméiologique, le modèle onomasiologique, le modèle interactif. Nous présenterons dans ce qui suit chaque modèle.

15.1 Le modèle sémasiologique

Dans ce modèle qui recoupe en grande partie le type de bas en haut. Ce modèle suggère que la compréhension commence par le traitement des caractéristiques physiques du texte, telles que les lettres et les mots, puis progresse vers des niveaux plus élevés de compréhension (Nunan, 1998 :17, cité par Tatah, 2023). Le processus de compréhension met en jeu quatre grandes opérations qui se déroulent en quatre temps (Gremmo et Holec, 1990 : 31, cités par Tatah, 2023) :

- ***Phase de discrimination*** : c'est l'identification du sens où les signes graphiques.

- ***Phase de segmentation*** : elle concerne la délimitation de mots ou de phrases.

- ***Phase d'interprétation*** : elle autorise l'attribution d'un sens à ces mots.

- ***Phase de synthèse*** : c'est la construction du sens global du message.

1.5.2 Le modèle onomasiologique

Le processus de compréhension qui s'opère selon le type de haut en bas résulte d'une série d'opération de pré-construction de la signification du message par le récepteur (Gremmo et Holec, 1990 : 32, cités par Tatah, 2023). Ce modèle suggère que la compréhension commence par des connaissances antérieures et des attentes du lecteur, qui guident ensuite le traitement des informations dans le texte (idem).

1.5.3 Le modèle interactif

Il combine les deux modèles de haut vers le bas et du bas vers le haut et tient compte des caractéristiques graphique, morphologique, lexicales … du texte, des connaissances antérieures du lecteur (Vandergrift, 2007 : 198, cité par Tatah, 2023).

1.6 Les composantes de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit basée sur l'interaction et l'influence de ces trois composantes : lecteur, texte, et le contexte.

Le lecteur : cette composante représente ce qu'il fait et sait la lecture, ainsi ses connaissances qui représentent les structures cognitives qui influencent sa compréhension (MES, 2000). Ces connaissances linguistiques incluent en ordre :

Les connaissances phonologiques : les phonèmes propres à sa langue.

Les connaissances syntaxiques : ordre des mots dans la phrase.

Les connaissances sémantiques : le sens des mots et leurs relations entre eux, son vocabulaire.

Les connaissances pragmatiques : la pratique de la langue.

Ces connaissances du lecteur représentent la théorie du monde qu'il s'est construite et constituant des connaissances antérieures auxquelles il pourra rattacher les nouvelles informations du texte (idem).

En outre, son attitude générale, ses gouts et ses besoins, ainsi la capacité de prendre des risques, le concept de soi en tant que lecteur, et la peur de l'échec peuvent influencer la compréhension d'un texte (idem).

Le texte : les composantes du texte jouent également un rôle dans la compréhension de lecture. L'intention de l'auteur, l'organisation des idées, et le contenu du texte peuvent faciliter ou compliquer la tâche de lecteur. De plus le type de texte, la nature de l'écrit, la structure du texte et les conventions de l'écrit sont des éléments aussi qui peuvent rendre la compréhension facile ou difficile (MES, 2000).

Le contexte : représente la situation dans lequel se trouve le lecteur pour aborder le texte. Ce contexte est autant psychologique et social que physique. Ainsi, l'intention de lecture, l'intérêt porté au sujet par le lecteur, l'intervention de l'enseignant ou des pairs, ainsi que le temps et le niveau du bruit autour d'eux peuvent faciliter ou compliquer la lecture.

1.7 Objectifs de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit est une compétence fondamentale qui permet d'interagir avec succès avec tous les types de texte. Pour ses objectifs Guendouz-Benammar (2011 : pp. 131-134) les résume comme suit :

- *« construction du sens à partir d'un texte écrit ;*

- *acquérir un comportement de lecteur autonome ;*

- *faire une lecture réflexive ;*

- *maitriser les aspects graphiques du français ;*

-produire un écrit en fonction d'une situation de communication ;

-produire des textes variés ;

- *maitriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit ».*

Il est bien évident que l'objectif de la compréhension de l'écrit ne se limite pas uniquement à l'accès au sens, mais cible également le développement de l'expression écrite.

2. L'enseignement/apprentissage de l'écriture en classe de FLE

2.1 Qu'est-ce que l'écriture ?

Après avoir défini les concepts de lecture et compréhension écrite, nous passons à celui de l'écriture.

Selon le dictionnaire *Le Robert*, l'écriture est un « *système de signes visibles, tracés, représentant le langage parlé* » (en ligne). Dubois, quant à lui, précise que « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques, c'est un code de communication au seconde degré par rapport au langage, code de communication au premier degré, la parole se déroule dans le temps et disparait, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve* » (Larousse,1999 : p165). Cela veut dire que l'écriture est dérivée de la parole et qu'elle utilise des signes graphiques pour transmettre des idées et des informations.

2.2 La compétence de la production écrite

En didactique du FLE, et plus spécifiquement dans le contexte de l'écriture, les didacticiens utilisent divers termes pour désigner la production écrite. Ainsi, on fait référence à la rédaction de texte, à la production scripturale, à l'expression écrite, à l'écriture, à l'acte scriptural. Cependant, ces expressions se limitent généralement à l'environnement des salles de classe de langues. (Guettala, 2018 : 33).

Selon Robert, de nos jours, l'usage préfère davantage le terme « *production écrite* » au déterminent de « *l'expression écrite* ». Egalement « *On parle aussi bien de la production écrite que l'expression écrite* » (2008, p :170).

L'auteur ajoute *« l'expression écrite constitue avec la langue, bien que l'importance relative accordée à la mise en moyens pour y parvenir ait varié selon les courants méthodologiques* » (2003 : p.99). Cette définition souligne que l'expression écrite est considérée comme étant aussi importante que la langue elle-même. Cependant, bien que l'acte d'écrire soit fondamental dans l'apprentissage d'une langue, les approches pour développer cette compétence ont évolué au fil du temps en fonction des différentes méthodologies éducatives.

Selon Akmoun (2009), la production écrite est un processus constitué de plusieurs phases : la conception d'idées, la délimitation du sujet par l'organisation des idées par le biais d'un schéma, la rédaction, la révision et la diffusion.

2.3 Les étapes du processus de l'écriture

Le processus d'écriture, tel que décrit par le modèle de Hayes et Flower (1980), est un processus complexe qui peut être divisé en trois étapes principales (planification, la mise en texte, la révision).

Akmoun déclare « *différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision* » (2009 : 26).

2.3.1 La planification

La planification consiste à élaborer une vision d'ensemble d'un texte, en définissant son objectif, son genre, son public cible et son contenu (Ministère de l'éducation nationale et la jeunesse : 2018). Ajoutons, « *La planification permet d'élaborer conceptuellement, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre* » (Tardif :1997). Cela permet d'avoir une idée claire de ce que l'on veut dire et de s'assurer que nos idées sont bien organisées. C'est comme préparer un plan avant d'écrire un essai.

2.3.2 La mise en texte

La mise en texte entraine de structurer l'ensemble des contenus de manière organisée, dont la structure des phrases, l'orthographe et la grammaire sont maitrisées (idem). Le scripteur « *engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire* » (Reuters, 2002).

2.3.3 La révision

La révision est une étape dont le processus de production écrite demande une relecture et savoir identifier les dysfonctionnements et réécrire le texte. Elle vise à corriger les

erreurs grammaticales, et la structure ainsi garantir la cohérence globale du contenu (idem). C'est « *une sorte de mouvement d'aller et retour* » (Fayol ,1999).

2.4 Les objectifs de l'enseignement /apprentissage de la production écrite

L'enseignement/apprentissage de la production écrite s'articule autour de plusieurs objectifs visant à améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants.

Pour les objectifs de l'enseignement de cette compétence, Yves Reuter précise que l'écriture :

Est une représentation sociale historiquement construite, impliquant la mise en œuvre tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'Operations, pour lesquelles un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support dans un espace spacio-institutionnel donné (1996 :56).

L'auteur présente l'écriture comme une représentation sociale historiquement construite. Cette définition met l'accent sur le fait que l'écriture n'est pas un acte neutre ou individuel, mais un processus qui implique un cadre social et historique.

Selon Josette Jolibert, « *l'écriture répond à des situations, sous-entend des enjeux, différents selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces* » (1994 :11).

Jolibert met en avant la polyvalence de l'écriture. Elle souligne que l'écriture est une réponse aux situations diverses et qu'elle sert à plusieurs objectifs.

Pour Doutreloux, « *produire un écrit demande que l'on construise une représentation (l'organisation mentale de la pensée) des paramètres de la situation dans laquelle se réalise l'activité langagière* » (1986 : 26).

Pour doutreloux, écrire demande une organisation mentale qui permet de traduire la pensée en langage.

On peut déduire alors que l'enseignement de la production écrite vise à développer la compétence à formuler les idées et les organiser, en mettant en place une structure textuelle cohérente. Répondre à différents besoins et enjeux selon les situations. Elle vise également à aider les apprenants à améliorer leurs compétences en écriture.

Et pour les objectifs d'apprentissage de l'écriture, Anissa Menad, souligne que selon Cavanagh (2005 : 81), les objectifs sont :

« *-privilégier le sens en enseignant un français étroitement lié à la réalité des élèves ;*

-outiller les élèves en connaissances resautées sur un type de texte donné ;

- amener l'élève à construire activement ses connaissances tout en offrant plusieurs formes de soutient d'échafaudage ».

Cela signifie que les objectifs de l'apprentissage de l'écriture sont de donner un sens au français en lien avec la réalité des élèves, de fournir des connaissances sur différents types de textes, et à les encourager à construire activement leurs compétences avec un soutien adapté.

L'écriture est considérée comme une puissante forme d'apprentissage, qui contribue au développent de la pensée critique (Emig ,1977). Chaque fois qu'un élève écrit, il personnalise ses apprentissages ; l'action d'écrire contribue à générer des idées, des observations et des émotions (Fulwiler ,1982).

3. Le lien entre la compréhension de l'écrit et la production écrite

La dynamique entre la compréhension écrite et la production écrite joue un rôle central. Gruca souligne que

*L'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et le texte à produire, permet d'abord de développer les qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et méta narratives (*2008 :84).

Gruca met en évidence l'impoerance de l'articulation entre la lecture et l'écriture, en expliquant que ce va-et-vient entre le texte source et le texte à produire permet de développer les compétences d'analyse.

Dumont montre le lien étroit qui existe entre la lecture et l'écriture par cette citation : « *le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées, non symboliques dont l'agencement en lettre puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connait le code de saisir le sens de l'écrit* » (2006 :71). Cela signifie que pour comprendre un texte écrit, il faut connaitre le code utilisé pour le produire.

Sophie Moirand (1979 : 09) estime que chaque fois qu'il y a un acte d'écriture, on trouve aussi un acte de communication. Cela veut dire qu'on écrit soit pour transmettre un message à des lecteurs, soit pour répondre à des messages déjà écrits par d'autres. Ainsi la production écrite est toujours basée dans un contexte de communication, que ce soit pour informer, convaincre, ou divertir (Menad, 2017 : 45).

La production écrite est un acte mis en avant par l'émetteur, où ce dernier cherche à influencer ou à produire un effet sur le récepteur. Également écrire est d'utiliser les mots de manière à atteindre un objectif vis-à-vis du lecteur (idem).

4. Place de l'écrit dans les différents courants méthodologiques d'enseignement

4.1 L'écrit dans la méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthode de la grammaire traduction, était adoptée au 18ème siècle à la première moitié du 19ème siècle (Seara, 2001). Elle se concentre principalement sur la traduction, les exercices grammaticaux et les textes littéraires. Elle met l'accent sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire (kassim, 2018). Nous pouvons dire que c'est une approche plus axée sur l'écrit que sur l'oral.

Toutefois, « *les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consiste principalement en thèmes et en version* » (Cornaire, 1998 : p.4).

En classe de langue, les activités écrites sont généralement restreintes et se concentrent principalement sur deux types d'exercices : le thème et la version. Le thème veut dire la traduction d'un texte de la langue maternelle dans la langue étrangère (Le Robert, en

ligne), tandis que la version consiste à traduire un texte de la langue étrangère dans la langue de l'élève (Larousse, en ligne).

4.2 L'écrit dans la méthodologie directe

La méthodologie directe est émergée à la fin du 19ème siècle et au début du 20ème siècle en France et en Allemagne (Seara, 2001), elle est considérée comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères (kassim, 2018). En France, elle est apparue en réponse aux besoins croissants de communication économique, politique, culturelle et touristique avec l'étranger (idem). Cette méthode met l'accent sur une maitrise effective de la langue en tant qu'outil de communication pratique (Idem). C'est une évolution de la méthodologie traditionnelle pour répondre aux nouvelles exigences de la société (Seara, 2001).

« L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation » (Cuq, 2003 : p.37). Cela signifie qu'on se concentre davantage sur la pratique de la langue parlée et sur l'amélioration de la prononciation (kassim, 2018).

4.3 L'écrit dans la méthodologie audio orale

Egalement connue sous le nom de méthode audio orale (MAO), elle a été élaborée pendant la seconde guerre mondiale aux états unis pour répondre aux exigences de l'armée américaine (Seara, 2001). On pourrait la considérer comme la méthode militaire ou la méthode de l'armée (idem). Elle se concentre sur le développement des compétences auditives et orales en langue (idem).

L'accent était souvent mis sur l'oral, reléguant l'écrit à un rôle secondaire.

« *Les quatre habilités compréhension orale et écrite et expression orale et écrite sont toutes visées en vue de la communication de tous les jours* » (Germain et Le Blanc, 1993 : p. 142). Cela veut dire que ces compétences permettent de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans la communication quotidienne.

4.4 L'écrit dans la méthodologie structuro globale audio-visuelle(SGAV)

La méthodologie SGAV, ou méthode de ST-CLOUD-ZAGREB, qui a été développée dans les années 1950, se concentre sur l'acquisition de la compréhension globale de la langue en utilisant des moyens audio visuels (kassim, 2018). Cette approche combine l'utilisation de supports visuels et auditifs, comme regarder des vidéos pour améliorer la compréhension orale et visuelle, ainsi que l'écoute d'enregistrements pour travailler la prononciation (Idem).

Cette méthodologie privilégie le développement des compétences orales, laissant moins de place à la pratique de l'écrit.

4.5 L'écrit dans l'approche communicative

L'approche communicative a émergé dans les années 1970 comme réponse aux méthodes prédominantes de l'époque (Seara, 2001). Elle met l'accent sur l'utilisation réelle de la langue dans des situations significatives (idem). Elle encourage les apprenants à développer leurs compétences linguistiques en contexte, en se concentrant sur la communication plutôt que sur les règles grammaticales (idem).

Les activités sont basées sur des tâches communicatives, comme des jeux de rôles et des discussions, afin de préparer les apprenants à utiliser la langue dans la vie quotidienne (Idem).

Contrairement aux méthodologies précédentes, l'approche communicative ne se limite pas seulement à l'oral, mais elle valorise également l'écrit.

4.6 L'écrit dans l'approche par les compétences

L'approche par compétence est apparue dans les années 70/80, se concentre sur le développement de compétences pratiques et fonctionnelles dans l'apprentissage d'une langue (kassim ,2018). Au lieu de se concentrer uniquement sur la connaissance théorique de la grammaire et du vocabulaire, cette approche vise à former les apprenants à utiliser la langue de manière authentique dans diverses situations (Idem).

« *Cette approche permet de mettre l'accent sur les savoir-faire, les savoir-être et les savoirs transversaux des apprenants* » (Domoina SEO : 2023).

5. L'évolution de l'enseignement de l'écrit en Algérie

L'enseignement de l'écrit dans les écoles algériennes est l'une des priorités du système éducatif du pays. Il vise à développer les compétences en lecture et en écriture chez les élèves dès leur jeune âge.

Au passé l'écrit était souvent enseigné de manière hiérarchique, avec un accent mis sur l'apprentissage des règles grammaticales et orthographiques avant tout (Angèle Vella Lauwers : 2007). Cela entrainait une approche très dirigée et restrictive de l'écriture (Idem).

Aujourd'hui, avec la parution de l'approche communicative, la perspective a changé (idem). Désormais, enseigner l'écriture ne se limite plus à une réflexion sur la langue ou à la reproduction de structures syntaxiques isolées. Au contraire, l'accent est mis sur l'enseignement de la communication par écrit (Idem).

Selon Sophie Moirand (1979), « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » Cette vision met en lumière l'importance de l'écrit comme outil de communication authentique.

Conclusion

Dans ce chapitre nous nous intéressées dans le premier lieu à exposer le sujet de la lecture compréhension et ses composantes. Ensuit nous avons abordé l'écriture ainsi ses étapes et stratégies. Enfin nous avons souligné le lien entre la compétence de la lecture et l'écriture.

Chapitre 2 : La pratique pédagogique de l'écrit dans la classe de la 3ème A.M

Dans ce présent chapitre pratique, nous avons opté pour une approche visant à renforcer notre recherche et vérifier les hypothèses émises. Dans un premier temps, nous avons présenté les corpus. Dans un deuxième temps, nous avons examiné la place de l'écrit dans la classe de 3 AM. Dans un troisième temps, nous avons précisé sa mise en œuvre dans cette classe. Enfin, dans un dernier temps, nous avons montré le lien entre les activités de compréhension de l'écrit et de production écrite.

1. Présentation des corpus

1.1 Présentation du manuel scolaire de français 3ème A.M

Le manuel scolaire de français 3èmeA.M est un ouvrage pédagogique, écrit par des enseignants et des inspecteurs. Il est destiné à être utilisé en classe comme support de cours avec l'aide directe ou indirecte de l'enseignant (Wikipédia). Il contient 149 pages, il commence par la présentation du programme et les projets, et il se termine à la fin par un tableau de conjugaison.

Ce manuel comprend trois (3) projets pédagogiques et chaque projet est découpé en séquences didactique : le projet 1 est composé de trois séquences, les projets 2 et 3 sont composés de deux séquences chacun.

Dans chaque séquence, les activités se présentent comme suit : compréhension de l'oral, expression de l'oral, compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe et atelier d'écriture.

1.2 Présentation des séances d'observation

Notre enquête a été réalisée au sein du collège « Ali et Aissa Hachman », qui est situé à Kherrata wilaya de Bejaia. L'établissement compte environ 350 d'apprenants, 30 enseignants, dont cinq enseignants de français.

Nous avons choisi de procéder à des séances d'observation non participantes (compréhension /production écrite) avec deux classes de 3ème A.M auprès d'une enseignante. Une classe comporte 32 élèves, répartis en 13 garçons et 19 filles, et l'autre comporte 35 élèves, répartis en 15 garçons, et 20 filles. Le niveau des apprenants est hétérogène. Nous avons effectué quatre séances d'observation, deux

séances pour la compréhension de l'écrit, et deux séances pour la production écrite. Chaque séance dure une heure.

2. Place de la compréhension et de l'expression écrite dans le manuel de 3ème A.M

Dans le cadre de l'analyse du manuel de 3ème A.M, nous insistons sur les activités de compréhension et de production écrite. Avant de procéder à cela, il est important de comprendre la structure et le contenu de chaque projet. Voici le tableau (MEN,2023 :5-6) qui le précise :

projet	**séquence**		**Thème abordé**	**Texte étudié (compréhension de l'écrit)**	**Tache d'écriture (production écrite)**
« rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école »	1	Rédiger une brève	L'info en bref	-un SMS à l'origine d'un accident de moto, -un rhinocéros blanc abattu pour sa corne, -arrestation insolite, -le Titanic,	Produire une brève
	2	Rédiger un titre et un chapeau à un fait divers	Allons à l'essentiel	-Tiferdoud, le village le plus propre de Kabylie -le Titanic	produire des titres et des chapeaux de faits divers
	3	Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage	Petits journalistes en herbe, à vos plumes !	Syrie : incroyable ! il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie ! -apprendre	Rédiger un fait dives et y insérer un témoingnage
Rédiger un récit historique portant sur l'histoire et le patrimoine	1	Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée	Ma patrie à travers l'histoire	-un épisode de la révolution algérienne dans la région d'Aokas -liberté	Rédiger un récit historique a partie d'un bande dessinée

de notre pays	2	Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit	A la découverte de notre patrimoine	-sauver l'Imzad -raconte-moi, Oran -Alger ,la blanche	Insérer la description d'un patrimoine dans un récit : la casbah d'Alger
Réaliser un cahier de souvenir de la classe et un recueil de biographies de personnages	1	Raconter un souvenir d'enfance , une expérience vécue	Mon cahier de souvenirs	-mes souvenirs d'enfance, -matins d'hiver	Raconter à l'écrit un souvenir d'enfance ,une expérience vécue
	2	Rédiger la biographie d'un personnage connu	Qui sont-ils ?	-oscar Niemeyer, un Monster sacré de l'architecture ! -un maitre de la peinture algérienne : Nasserddine Dinet,	Rédiger la biographie d'un personnage connu à partir d'une fiche biographique :Assia Djebar

D'après ce tableau nous constatons que chaque élément est associé à l'autre, qui veut dire qu'il existe une pertinence entre eux, et les contenus sont cohérents.

2.1 Place de la compréhension de l'écrit

Dans cette partie, nous veillons à mettre en exergue la place accordée à l'activité de compréhension de l'écrit en classe de 3ème A.M.

Suite à l'analyse du manuel de 3ème A.M, nous avons constaté que chaque séquence pédagogique présente, après directement la compréhension et l'expression orale, une activité de compréhension de l'écrit. En les comptant, nous trouvons au total sept (7) activités, réparties comme suit : 3 dans le projet 1, 2 pour chacun des projets 2 et 3

(voir annexes n°1, n°2, n°3 : 1-3). Toutefois, toutes les activités de langue comprennent aussi une tâche de lecture compréhension pour cibler un point de langue spécifique.

Compte tenu du nombre des activités de compréhension dans le manuel scolaire, nous pouvons dire que la place accordée à cette activité reste limitée.

2.2 Place de la production écrite

Dans cette partie, nous nous intéressons à la place accordée à l'activité de production écrite.

Suite à l'analyse du manuel scolaire de français, nous avons constaté que chaque séquence intègre à la fin une activité d'écriture et qui sont aussi au total sept activités. De même, pour les activités de langue, il y a toujours une partie de rédaction, dans l'objectif d'appliquer les points de langue abordés.

Compte tenu de ces résultats, nous pouvons dire que les activités d'expression écrites occupent une place en classe de 3ème A.M mais qui reste secondaire.

3. Mise en œuvre de l'écrit compréhension et expression en classe de 3ème A.M

3.1 Les genres textuels ciblés en compréhension et expression écrites

Il est question dans cette partie de préciser les genres discursifs travaillés en compréhension écrite et aussi en expression écrite chez les 3ème A.M.

L'enquête menée soulève le résultat suivant : le manuel de 3ème A.M se base exclusivement sur des textes narratifs qui relèvent du monde réel. Dans la première activité de compréhension de l'écrit du projet 1, séquence 1, nous constatons qu'il y a trois brèves à lire et à analyser, ces brèves traitent les différents genres de fait divers : accident, méfait, et délit (voir activité n° 1, page 6). Ensuite, dans les deux activités de compréhension suivantes du projet 1 séquences 2 et 3, il s'agit également de faits divers étudiés en compréhension écrite dans l'objectif d'amener les apprenants à produire des titres et des chapeaux, ainsi de produire un fait divers avec toutes ses composantes (voir activités n°2, n°3 page 8-10). De plus, dans le deuxième projet le

genre visé est le récit historique portant sur un moment de l'histoire nationale et sur l'histoire d'un patrimoine. Il aborde comme titre femme courage, extrait de « *le soir d'Algérie* », et L'imzad tiré de site web (voir activité n°4, page 12). Enfin le troisième projet est consacré pour l'autobiographie et la biographie. Les titres traités dans ce projet sont : Mes souvenirs d'enfance, issu de « Mes *souvenirs d'enfance* » (voir activité n°6, page 16), Oscar Niemeyer, un monstre sacré de l'architecture, tiré de « *El Watan* ».

Cette variété de genres textuels favorise et enrichit les compétences de la compréhension et la production écrite chez l'apprenant de ce niveau.

3.2 Démarche suivie en compréhension écrite chez les 3ème A.M

Nous procéderons dans cette partie, suite à l'analyse des données du manuel et des séances d'observation, à la précision de la démarche suivie en compréhension écrite.

Pour faciliter la compréhension, les textes proposés sont accompagnés par des questions qui amènent l'apprenant à découvrir progressivement la structure, le sens, le genre et la visée du texte. La première étape nommée « *J'observe et j'anticipe* » est une phase de compréhension globale du texte. Dans cette phase, l'élève découvre et observe les éléments para textuels pour faire des hypothèses de sens sur le type, le thème… (« *D'après la photo, le titre et le chapeau, quel est le sujet de ce fait divers ? » ; « Qui en est l'auteur ? »).* La deuxième phase, nommée « Je *lis pour comprendre* », comporte quelques questions de compréhension superficielle du texte comme : les personnages, le lieu, le temps, le thème (« *De quoi parle le texte ?* » ; « *Quelles sont les personnages évoqués par l'auteur dans ce texte ?* » ; « *Quelle époque de sa vie évoque-t-elle ?* »). Quant à la troisième phase « Je *relis pour mieux comprendre* », elle est consacrée pour la compréhension détaillée du texte : la visée, le type, quelques notions de points de langue (« *relève dans les textes 2 et 3 des mots appartenant au champ lexical du délit.* » ; « *Quel est le temps dominant dans ces textes ?* » ; « *Pendant le trajet, un danger surgit. Lequel ?* » ; « *Qui a donné l'alerte ?* »). La compréhension de l'écrit se termine par deux phases de synthèse : « Récapitulation » et « Je *retiens l'essentiel* ». Concernant la récapitulation l'apprenant pourra raconter

avec ses propres mots l'essentiel du texte par exemple « En *binôme, aidez –vous de la photo et des réponses aux questions précédentes pour rapporter avec vos propres mots l'essentiel de l'évènement* », remplir un tableau ou compléter un texte à trou à l'aide du texte (activité n°6, page 12,13). Quant à la rubrique « *je retiens l'essentiel* », elle vise de faire connaitre et comprendre à l'élève le genre du texte étudié dans la séquence en cours, tel que : « *Le patrimoine est un héritage commun d'une collectivité, d'un groupe humain : c'est la mémoire d'un peuple et de l'humanité* ».

La répartition de l'activité de compréhension écrite en ces différentes étapes pourrait être favorable pour faciliter son déroulement et l'accès au sens.

3.3 Documents exploités en compréhension écrite

Le manuel scolaire de 3ème A.M, présente, comme nous l'avons déjà souligné, une variété de genres textuels (fait divers, récit historique et autobiographie). Par ailleurs, nous voulons savoir si les documents supports qui y sont proposés correspondent ou non à ces genres.

Les supports proposés sont généralement courts, accompagnés par des illustrations, et contenant un vocabulaire adapté au niveau de compréhension des élèves de 3ème A.M.

La première activité de compréhension de l'écrit de la séquence 1 du projet 1, traite des sujets sociaux variés, elle est conçue à partir de trois supports qui sont des brèves, relatant un accident, un méfait et un délit, dans le but de connaitre et distinguer les différents genres de brèves. Le texte 1 est un extrait d'un article de presse, le texte2 provient de France info, une source d'actualité étrangère, et le texte 3 est tiré de tweeter, il s'agit d'une information diffusée via les réseaux sociaux. Les questions posées sont spécifiques et visent principalement à assurer la compréhension des faits rapportés dans les brèves. La deuxième activité de compréhension écrite du même projet séquence 2 est réalisée à partir d'un article de presse ayant pour sujet le village de Tiferdoud, qui a remporté un concours sur la protection de l'environnement grâce à ses citoyens. Le texte met l'accent sur deux aspects principaux : social et culturel, et cela se distingue clairement à travers les questions posées (questions 2, 3, 4, 5. Voir activité n°3, page 8). Pour la troisième activité, il s'agit d'un fait divers qui raconte

l'histoire d'un homme qui sauve les chats d'Alep, en Syrie pendant le conflit. Le texte met en lumière un aspect social qui est la compassion et la solidarité pendant la guerre, et la réalité sociale en Syrie. Ainsi le texte évoque un aspect culturel qui est le respect et l'amour des animaux.

Quant à la première activité de compréhension de l'écrit du projet 2 séquence 1, le texte proposé est un récit historique extrait du journal Le *soir d'Algérie*. Il narre un épisode de la révolution algérienne dans la région d'Aokas, mettant en lumière le courage des femmes algérienne durant la guerre. Il cible un aspect historique à savoir la participation des femmes dans la révolution contre la colonisation, et l'authenticité des défit et des sacrifices du peuple algérien durant la guerre (Questions 1,2, 3). En outre, l'aspect social qui met en avant les valeurs du courage, de la solidarité, du sacrifice et de l'identité nationale (question 2). La deuxième activité de compréhension de l'écrit du projet 2 (séquence 2) est conçue à partir d'un texte narratif, qui raconte une histoire d'une poétesse avec l'instrument de musique l'Imzad, il est extrait d'un site internet. Ce texte met en avant un aspect culturel qui est la préservation de l'instrument de musique traditionnelle (question 5). Un autre aspect qui indique la dynamique sociale sur la protection culturelle (questions 6,7).

La première activité de compréhension de l'écrit du projet 3 est conçue à partir d'une autobiographie extraite de « *Mes souvenir d'enfance* » de Dorothée, il raconte des moments de discipline à la maison. Il aborde la culture de la discipline et l'éducation à la maison, et le rôle des membres de la famille, et leur interaction familiale (questions 2,4). Enfin, la dernière activité est élaborée à partir d'une biographie d'un célèbre architecte brésilien, tiré du journal *EL Watan*. Le texte vise à informer sur la vie et les œuvres de cet homme. Les questions invitent à vérifier la compréhension générale et approfondie du texte.

Suite à cette étude, nous sommes parvenues au fait que les documents exploités pour les activités de compréhension de l'écrit sont authentiques tirés de sources locales et étrangères. En outre, ces textes correspondent aux différents genres ciblés (brève, récit historique, autobiographie). Ceci constitue un enrichissement culturel.

3.4 Les contenus linguistiques et discursifs ciblés en compréhension écrite

Certaines des questions intégrées dans la compréhension de l'écrit ont un rôle crucial, préparent et aident les apprenants pour les séances de points de langue en renforçant leurs compétences linguistiques, de plus, cela aide les élèves à connaitre et comprendre la structure du texte et le contexte, ce qui les aidera dans leur rédaction.

Les points traités dans la première activité de compréhension écrite visent à développer la compétence linguistique telles que le lexique : identification du champ lexical du délit (question 1), la syntaxe : remplacement d'expressions par un synonyme (question 3), le temps des verbes : identification du temps verbal dominant dans les trois textes (question 2), qui est le passé composé, puisqu'il s'agit de faits passés. L'aspect linguistique abordé dans la deuxième activité à travers les questions posées est le vocabulaire : la signification des mots soulignés telles que dégradable et compostage en utilisant le dictionnaire (question 5), et l'identification des différents types de déchets, en observant les images (question 6). Les points de langue abordés dans la troisième activité de compréhension écrite sont l'analyse lexicale et syntaxique par exemples : identification du champ lexical (question 2), et extraire des expressions qui ont le même sens (question 3et 4). La quatrième activité de la compréhension de l'écrit sert à relever les mots ou expressions liés à certains mots (question 2), et l'analyse et la justification de l'emploi du temps verbal dominant dans le texte (question 9). Pour la cinquième activité il se base sur les indicateurs de temps et lieu, et la localisation. Concernant la sixième activité du projet 3, il s'appuie sur des questions du lexique qui désigne ici le vocabulaire de texte traité (question 1,2,5), et il aborde des questions de grammaire (question 6,7,8,). La dernière activité fonde sur le temps dominant qui est l'imparfait, et le champs lexical (question 5,6,7).

Tous ces points traités sont comme des ingrédients qui constituent le produit final écrit, et les textes abordés serviront comme un modèle que l'apprenant va suivre pour rédiger selon la consigne dictée.

3.5 Déroulement de l'activité de compréhension de l'écrit chez les 3ème A.M

Dans cette partie, nous nous intéressons au déroulement de l'activité de compréhension de l'écrit. A cet effet, nous ferons appel aux séances d'observation des pratiques pédagogiques en classe de 3ème A.M.

La séance consacrée à cette activité s'est déroulée comme suit :
Au départ l'enseignante a commencé son cours par un petit rappel sur ce qu'ils ont vu la séance passée, elle a commencé en posant la question : « *Qui peut nous rappeler l'intitulé du projet 2* ».

L'enseignante a commencé par l'identification de la situation en posant une question simple, directe dont l'objectif est de mettre les apprenants dans le contexte de communication. Par la suite, l'enseignante a mentionné sur le tableau les hypothèses émises par les élèves (portant sur le sujet abordé dans le texte à partir des éléments périphériques) à condition qu'elles soient claires et contextualisées (des phrases).

Les élèves ont observé le texte, puis, elle leur a demandé de lire le texte silencieusement pour confirmer ou infirmer les hypothèses, en même temps, les élèves repèrent les éléments périphériques.

Par la suite l'enseignante a lu le texte à haute voix, puis, les élèves ont proposé quelques hypothèses sans lire le texte à haute voix.

L'enseignante n'a gardé que les hypothèses confirmées en guidant les interventions des élèves.

L'enseignante a commencé par poser des questions, elle a travaillé sur deux composantes : l'identification du thème général du texte et l'identification du champ lexical lié à la thématique, donc la première question : « *De quoi parle-t-on dans ce texte ?* ». Il y avait des élèves qui ont bien compris la question et qui voulait répondre, qui ont répondu juste, et il y avait d'autres qui n'ont pas compris la question et qui n'ont pas pu identifier le thème. Les autres questions ont été directes, et surtout après avoir identifié le thème les élèves répondent facilement à partir du texte proposé dans le manuel scolaire. (Annexe n°12, page 21-23).

3.6 La démarche suivie pour travailler l'expression écrite

Nous mettrons l'accent dans cette partie sur le déroulement de l'activité d'expression écrite. Pour cela, nous rendrons compte de l'une des séances d'observation.

Le 18 Avril à 8 heures, nous avons assisté à un cours de la production écrite chez une enseignante dans une classe de 3ème A.M. Cette activité fait partie du projet 3, séquence 1, l'objectif de cette leçon est de produire un récit autobiographique en racontant un souvenir d'enfance.

Pour commencer le cours, l'enseignante a fait un rappel de l'objectif et de l'intitulé de la séquence en cours, puis, elle a écrit la situation d'intégration et les critères de réussite sur le tableau. La situation d'intégration et la consigne d'écriture se présentent comme suite : « Pendant *les vacances d'été, au bord de la mer, tu as rencontré un ancien camarade de classe. Assis sur le sable, tu évoques un souvenir d'enfance que vous avez vécu ensemble* ».

Consigne :

Rédige un court texte d'une dizaine de ligne dans lequel tu racontes un souvenir d'enfance qui est resté gravé dans ta mémoire.

Pour faciliter la compréhension de la situation d'intégration et de la consigne, elle leur a posé des questions de compréhension. Après avoir compris ce qui a été demandé, les apprenants se mettent d'accord avec leur enseignante, sur les critères et les indicateurs (Annexe n°14, page 24) à respecter pour réussir leurs écrits. La maitresse leur a proposé aussi une boite à outil (Annexe n° 14, page 25) pour s'en servir lors de la production. Au cours de la rédaction, elle n'a pas cessé d'orienter ses élèves pour les diriger vers la concrétisation de la consigne. Avant la fin de la séance la jeune enseignante a demandé à ses apprenants de recopier leurs productions sur le propre pour les ramasser.

4. Le lien entre l'activité de compréhension et de production écrite

Il est question ici de préciser le lien entre les deux activités compréhension et expression écrite. Pour y parvenir, nous nous appuierons sur les données du manuel et des séances d'observation.

Suite à l'analyse des corpus, nous sommes parvenues au fait que chaque projet et chaque séquence porte sur un genre discursif écrit, ainsi les textes étudiés pour la compréhension de l'écrit et les tâches d'écriture proposées pour la production écrite tournent également autour de ses genres.

En vérifiant, les données de nos corpus, nous trouvons que la compréhension de l'écrit vise à développer les compétences de la production écrite, par exemple dans le projet 3, séquence1, le texte de compréhension intitulé « mes souvenirs d'enfance », et dans la tâche d'écriture les élèves sont invités à rédiger un souvenir d'enfance ou une expérience vécue. Autrement l'activité d'écriture est toujours liée aux textes étudiés. Cette approche aide les élèves à mobiliser et appliquer les connaissances acquises, faisons référence aux points de langue présent déjà dans la compréhension écrite et qui vont réinvestir dans leurs rédactions, par exemple le présent de narration, les indicateurs de temps et de lieu, la nominalisation et les connecteurs logiques etc. Le lien de complémentarité entre ces deux activités réside dans l'exploitation de ces connaissances justement dans la production écrite.

Conclusion

En conclusion, ce chapitre a montré que la compréhension et la production écrite occupent une place centrale dans l'enseignement du français en 3AM. Les démarches pédagogiques et les supports utilisés sont essentiels pour assurer une progression harmonieuse des compétences des élèves, en reliant étroitement compréhension et expression écrite.

Conclusion générale

Notre recherche, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, examine le rôle des activités de lecture dans le développement des compétences en écriture chez les apprenants de la 3ème A.M. L'objectif de cette recherche est d'indiquer l'importance et le rôle de la lecture compréhension dans le développement de la compétence d'écriture.

Pour ce faire, et dans un premier temps, nous nous sommes intéressée à la lecture et compréhension de l'écrit. Puis, nous nous sommes penchée sur la compétence scripturale. De plus, nous avons examiné la place de l'écrit dans les différentes méthodologies d'enseignement. Enfin, nous avons portés notre attention sur le lien entre ces deux activités. Dans un deuxième temps, nous avons mené une enquête par le moyen de deux outils de recherche : analyse de manuel scolaire de français de 3ème A.M et séances d'observation de pratiques de classe. L'objectif de cette recherche était d'apporter des éléments de réponses à notre problématique qui consiste à préciser le lien entre les activités de lecture/compréhension de l'écrit et celle de l'expression écrite. Pour y parvenir, nous commencerons par rendre compte de la mise en œuvre de ces activités dans ce contexte pédagogique.

Nous sommes parvenues à un ensemble de résultats où nous avons confirmé nos trois hypothèses. D'abord, concernant la première et la deuxième hypothèse, nous sommes parvenues au fait qu'il y a un lien entre l'activité de compréhension de l'écrit et celle de production écrite. Il s'agit d'un rapport de complémentarité. En effet, la première activité prépare l'apprenant à la deuxième en lui faisant découvrir le genre à produire et ses caractéristiques. La deuxième activité est l'occasion donnée à l'apprenant pour mettre en œuvre les connaissances acquises lors des activités précédentes et entre autres l'activité de compréhension de l'écrit. Ensuite, concernant la troisième hypothèse, nous avons démontré que les activités de compréhension et d'expression écrite sont inscrites dans le cadre de la séquence didactique en abordant les mêmes genres textuels (fait divers, récit historique et autobiographie). Ces activités abordent les mêmes objectifs et contenus linguistiques, discursifs, culturels, etc.

Alors la compréhension écrite et l'expression écrite sont deux compétences importantes et indispensables dans l'enseignement /apprentissage de FLE.

En somme, les résultats de notre corpus souligne l'interaction entre la compréhension de l'écrit et la production écrite, et le rôle de l'activité de lecture dans le développement de l'expression des élèves à travers une analyse détaillée. Cette recherche présente un engagement significatif à la compréhension de lien entre la lecture et l'écriture, et ouvre la voie à des recherches pédagogiques futures.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrage

- Akmoun H. (2009), Mieux enseigner les stratégies de planification in le français dans le monde, n 365, Revue *de la fédération internationale des professeurs de français.* Paris : CLE international.
- Doutreloux j.M (1986), Vers une modélisation de la communication pédagogique, langue français, Paris, CLE internationale.
- Fayol M (1999), *La production du langage écrit*, Presses universitaires, Paris.
- Germain C. et Le Blanc R. (1993) *Evolution de l'enseignement des langues :5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.
- Gruca I. (1995), Pour une pédagogie d'écriture créative, en didactique au quotidien, numéro spécial *de Français dans le monde*, recherches et application, hachette 1995, p.183.
- Jolibert, J. (1994), former des apprenants producteurs de texte, Paris, Hachette.
- Lépine M. (2017), Qu'est-*ce que lire, au juste ?*
- Moirand, S. (1979), *Situation d'écrit compréhension, production en langue étrangère*. CLE international, Paris.
- Morais j, L'art de lire, Odile Jacob, Paris.
- Reuters Y. (2002) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris ESF.
- Tardif J. (1997) *Pour un enseignement stratégique*, les éditions logiques . Canada, p25.

Dictionnaire

- Cuq J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- Dubois J. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- Larousse, en ligne.
- Le Robert, en ligne.

Les mémoires

- Guettala A. (2017/2018), Etude contrastive des difficultés à l'écrit des étudiants de 3ème année LMD-université de Batna-, thèse de doctorat en sciences en didactique du FLE, université de batna2, 2017/2018.
- Kadari M. (2016), Les difficultés de la lecture chez les apprenant de la 5ème année de primaire, mémoire en ligne, Ibn Khaldoun (Tiaret), master.

Article

- Guendouz-Benammar N. (2011), La compréhension de l'écrit dans le projet didactique dans une classe de FLE en Algérie.
- Manuel scolaire de 3ème année moyenne,2023.
- Menad A. (2017), L'écrit entre compréhension et production, *Revue des sciences humaines*, université Mohamed khider biskra.
- Ministère de l'éducation de la Saskatchewan (2000), Programme d'études niveau élémentaire écoles fransaskoises.
- Rui B. (2000), « exploration de la notion de stratégie de lecture en français langues étrangère et maternelle », Acquisition *et interaction en langue étrangère* (en ligne) 13, pp. 89-110.
- Soussi A., Nidegger Ch. (2002), « Les compétences en compréhension de l'écrit des élèves romands de 9e année ».
- Tatah N. (2023), Cours de didactique de l'écrit.

Les sitographie

- https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469
- https://souad –kassim-mohamed.blog4ever.com…chapitre 4 : les principaux courants méthodologiques
- https://fr.scribd.com/document/269898265/une-methodologie-de-l-ecrit
- https://changethework.com App…l'approche par compétences : définition, exemples et explications
- https://www.usherbrooke.ca pour…pourquoi une production écrite ?-laboratoire interdisciplinaire…

Table des matières

Remerciement

Dédicace

Introduction générale……1

Chapitre 1 : la compétence écrite : cadrage théorique

1-l'enseignement /apprentissage de la lecture/compréhension écrite en classe de FLE…….……5

1.1 Qu'est-ce que la lecture ?.....5

1.2 Les étapes de la lecture…….....6

1.3 Les stratégies de la lecture……..……..6

1.4la compréhension de l'écrit : définition de concept……..……7

1.5 Les différents modèles de la compréhension de l'écrit…….....8

1.6 les composantes de la compréhension de l'écrit……...9

1.7 Objectifs de la compréhension de l'écrit……..……...10

2-l'enseignement /apprentissage de l'écriture en classe de FLE……..11

2.1Qu'est-ce que l'écriture ?.....11

2.2La compétence de production écrite…….11

2.3 Les étapes du processus de l'écriture……..12

2.3.1 la planification……...……...12

2.3.2 La mise en texte ……...13

2.3.3 La révision…….....13

2.4 Les objectifs de l'enseignement /apprentissage de la production écrite……..13

3.le lien entre la compréhension de l'écrit et la production écrite…….15

4.place de l'écrit dans les différents courants méthodologiques d'enseignement…..…15

4.1L'écrit dans la méthode traditionnelle……..16

4.2L'écrit dans la méthodologie directe……16

4.3L'écrit dans la méthodologie audio orale…….17

4.4L'écrit dans la méthodologie structuro globale audio-visuelle(SGAV)……...17

4.5L'écrit dans l'approche communicative……..17

4.6 L'écrit dans l'approche par les compétences ……..……18

5.l'évolutionde l'enseignement de l'écrit en Algérie……...…….18

Chapitre 2 : la pratique pédagogique de l'écrit dans la classe de 3ème A.M

1-présentation de corpus……22

1.1Présentation du manuel scolaire de français 3ème A.M…….22

1.2Présentationdes séances d'observation…….…...22

2. Place de la compréhension et de l'expression écrite dans le manuel de 3èmeA.M….23

2.1Place de la compréhension de l'écrit……24

2.2Place de la production écrite……25

3. Mise en œuvre de l'écrit compréhension et expression en classe de 3ème A.M……25

3.1Les genres textuels ciblés en compréhension et expression écrites…….25

3.2Démarche suivie en compréhension écrite chez les 3ème A.M…….26

3.3Documents exploités en compréhension écrite……...…….27

3.4 Les contenus linguistiques et discursifs ciblés en compréhension écrite……..……29

3.5 Déroulement de l'activité de compréhension de l'écrit chez les 3ème A.M……30

3.6 La démarche suivie pour travailler l'expression écrite……31

4. Le lien entre l'activité de compréhension et de production écrite…….……32

Conclusion générale……35

Référence Bibliographie

Annexe

Annexes

Sommaire

1.Les titres des projets

Projet1……3

Projet 2……...……4

Projet 3……...5

2.les activités de la compréhension de l'écrit

Activité 1(projet 1)……..…...6

Activité 2(projet 1)……8

Activité 3(projet 1)……10

Activité 4(projet 2)…….……...……12

Activité 5(projet 2)……...…….……14

Activité 6(projet 3)…….……..16

Activité 7(projet 3)…….……...18

3. grille d'observation

3.1 la compréhension de l'écrit ……...…….20

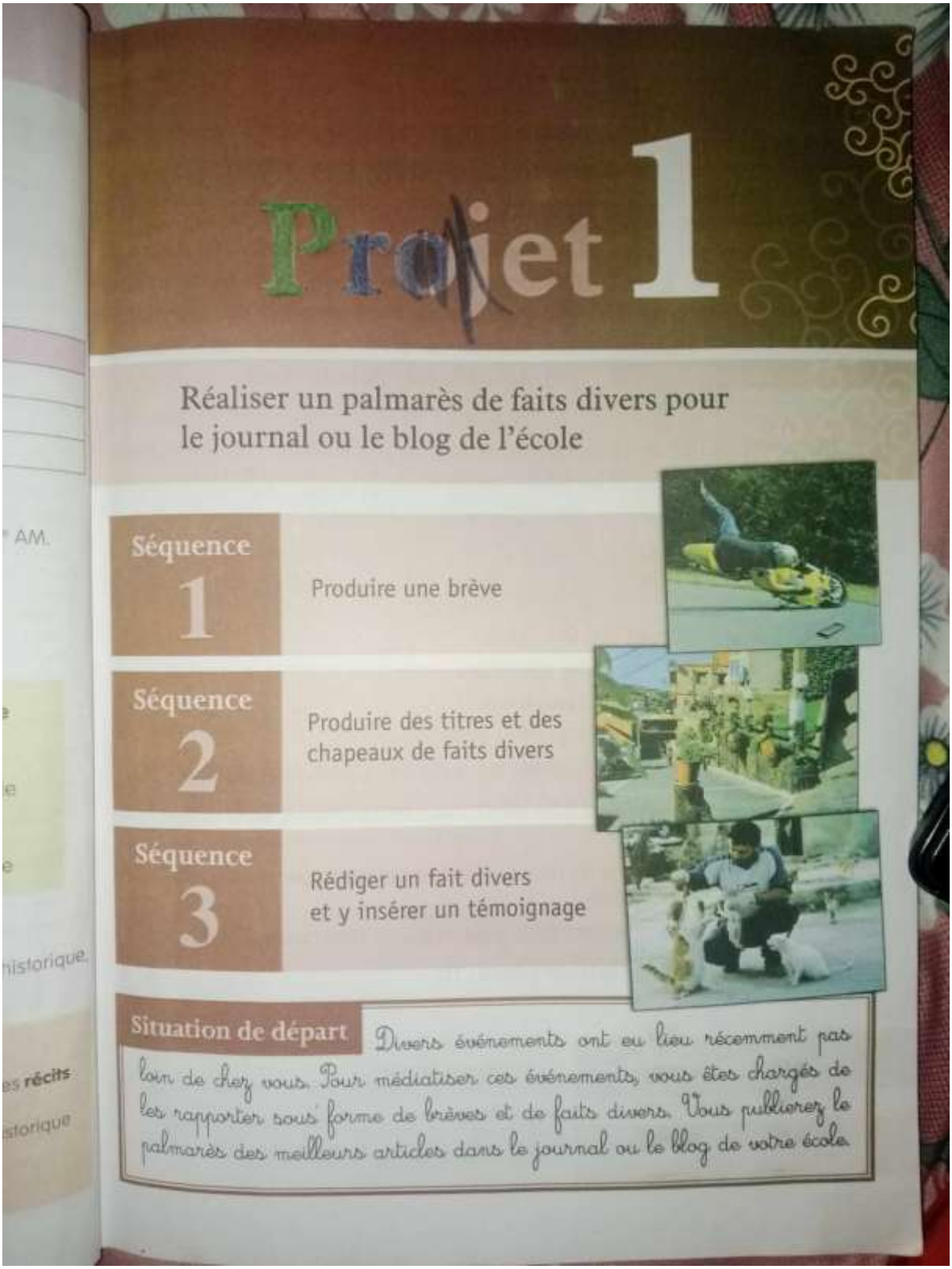
3.2 la production écrite……....20

4. fiches pédagogiques

4.1 la compréhension de l'écrit……..…21

4.2 la production écrite……..24

Annexe n°1



Projet 1

Réaliser un palmarès de faits divers pour le journal ou le blog de l'école

Séquence 1 — Produire une brève

Séquence 2 — Produire des titres et des chapeaux de faits divers

Séquence 3 — Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage

Situation de départ

Divers événements ont eu lieu récemment pas loin de chez vous. Pour médiatiser ces événements, vous êtes chargés de les rapporter sous forme de brèves et de faits divers. Vous publierez le palmarès des meilleurs articles dans le journal ou le blog de votre école.

Annaxe n° 2

Projet 2

Sous le titre **Histoire et Patrimoine**, réaliser un prospectus de récits historiques, portant sur un moment de l'Histoire nationale et sur l'Histoire d'un patrimoine pour les faire connaître.

Séquence 1 Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée

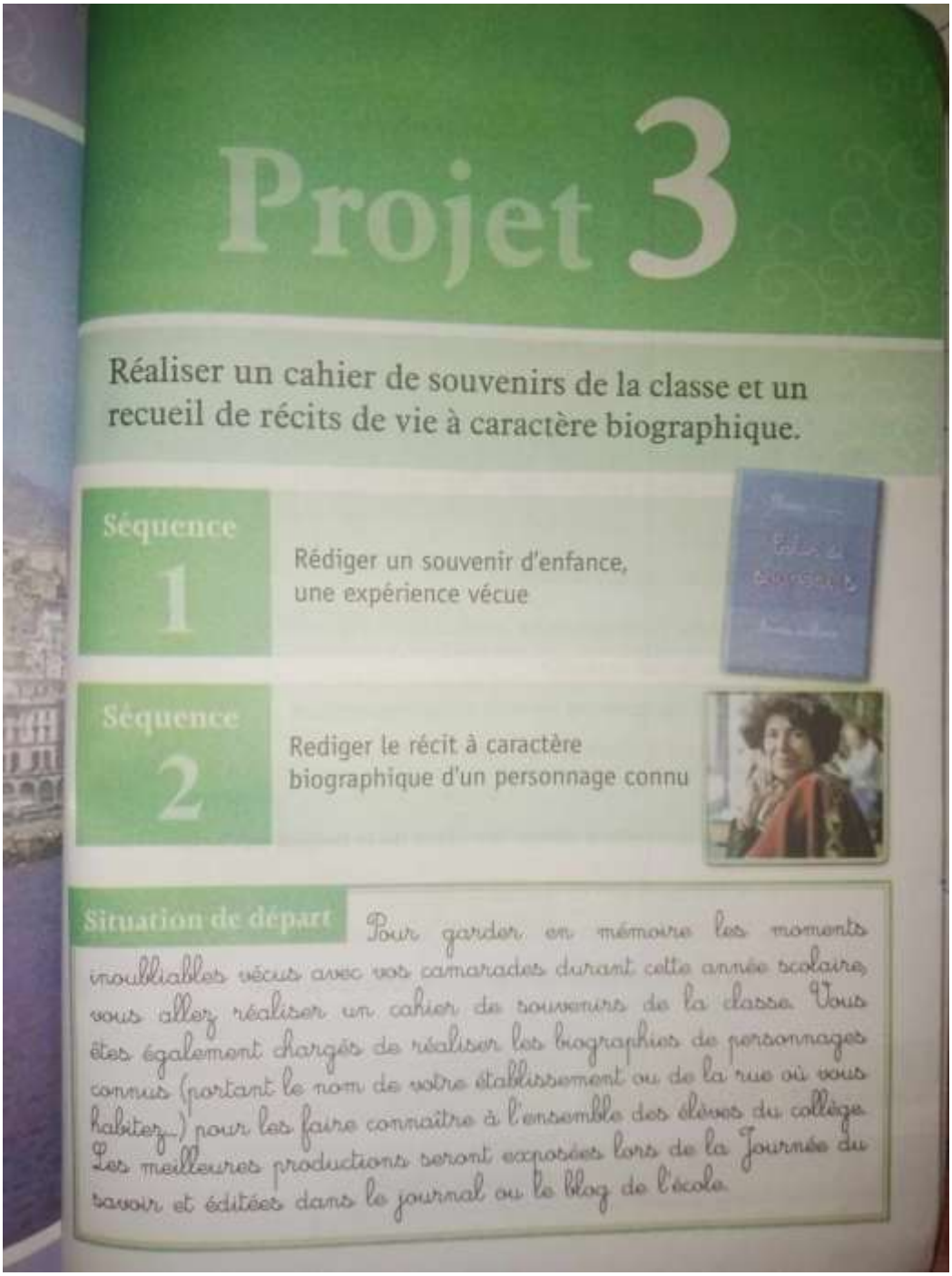
Séquence 2 Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit

Situation de départ

C'est bientôt la Journée du chahid et du mois du Patrimoine. Pour commémorer ces deux événements, votre établissement a décidé d'organiser une exposition ayant pour thème «Histoire et Patrimoine».

Pour participer à cet événement, vous êtes chargés de réaliser un recueil de récits historiques illustrés sous forme de prospectus afin de faire connaître l'histoire de votre pays.

Annexe n°3



Projet 3

Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de récits de vie à caractère biographique.

Séquence 1 — Rédiger un souvenir d'enfance, une expérience vécue

Séquence 2 — Rediger le récit à caractère biographique d'un personnage connu

Situation de départ

Pour garder en mémoire les moments inoubliables vécus avec vos camarades durant cette année scolaire, vous allez réaliser un cahier de souvenirs de la classe. Vous êtes également chargés de réaliser les biographies de personnages connus (portant le nom de votre établissement ou de la rue où vous habitez...) pour les faire connaître à l'ensemble des élèves du collège. Les meilleures productions seront exposées lors de la Journée du savoir et éditées dans le journal ou le blog de l'école.

Les activités de la compréhension de l'écrit

Activité n°1

Je lis et je comprends

J'observe et j'anticipe

1. Rapporte en une phrase ce que tu vois sur chaque photo.

2. Observe ces trois textes : comportent-ils des titres ?

Texte 1

Le week-end dernier, un jeune motocycliste de 23 ans a fait une grave chute après avoir reçu un texto, sur l'autoroute de Zéralda. La présence du téléphone portable sur la route confirme que le SMS a été **à l'origine** de l'accident.

M.A.

Texte 2

Vince, un rhinocéros blanc de quatre ans, a été abattu par des braconniers le 6 mars, dans son enclos du zoo de Thoiry, dans les Yvelines. Le délit a été commis afin de récupérer sa corne.

France Info, 9 mars 2017
Agence de presse.

Texte 3

Danemark. La nuit dernière, un vendeur de haschich de Christiania, pressé de rentrer chez lui, a pris un taxi. Quelle n'a pas été sa surprise lorsqu'il s'est rendu compte qu'il était monté dans une voiture de police. Il a été arrêté pour détention et trafic de drogue.

Tweeter 23/12/2017.

3. Y a-t-il des paragraphes distincts dans chacun des textes ? Sont-ils longs ou courts ?

4. Sais-tu comment on appelle ces textes courts qui rapportent des informations sur l'actualité ?

Je lis pour comprendre

1. Quelle est l'information rapportée dans chacune des brèves ?
2. Les événements rapportés se sont produits réellement. Vrai ou Faux ?
3. En te basant sur chacune de ces brèves, dis où et quand ces événements se sont produits.

Compréhension de l'écrit

15

1

Je relis pour mieux comprendre

Texte 1	• Quelle est la cause de l'accident ? Justifie ta réponse d'après le texte. • Que penses-tu du comportement de ce jeune motocycliste ? • Quels conseils donnerais-tu aux motocyclistes pour éviter les accidents de la route ?
Texte 2	• Qui est Vince ? • Qui l'a abattu ? Où ? • Pourquoi a-t-il été abattu ? • Pour quelles raisons le braconnage est-il interdit par la loi ?
Texte 3	• Comment le trafiquant de drogue s'est-il retrouvé dans la voiture de police ? • Que lui est-il alors arrivé ? • De quoi a-t-il été accusé ?

- Relève dans les textes 2 et 3 des mots appartenant au champ lexical du **délit**.
- Quel est le temps dominant dans ces trois textes ? Justifie l'emploi de ce temps.
- Remplace l'expression en gras dans le texte 1 par un mot de même sens.
- Lis la phrase suivante : *Un rhinocéros blanc de quatre ans a été abattu par des braconniers*
  - Redis cette phrase en commençant la phrase ainsi : *Des braconniers* .....

Compréhension de l'écrit

RÉCAPITULONS

- En sous-groupes, remplissez le tableau suivant pour chacun des trois textes puis confrontez votre travail avec le reste de la classe.

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?

Je retiens l'essentiel

La brève est un très court récit d'une histoire vraie. Elle livre en trois ou quatre phrases l'information essentielle d'un sujet d'actualité, le plus souvent sans titre ni paragraphes distincts. Elle répond aux questions : **Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?** et parfois **Pourquoi ?** et **Comment ?**

Je vais plus loin, je donne mon avis.

- Parmi ces trois brèves, laquelle a attiré ton attention ? Pourquoi ?

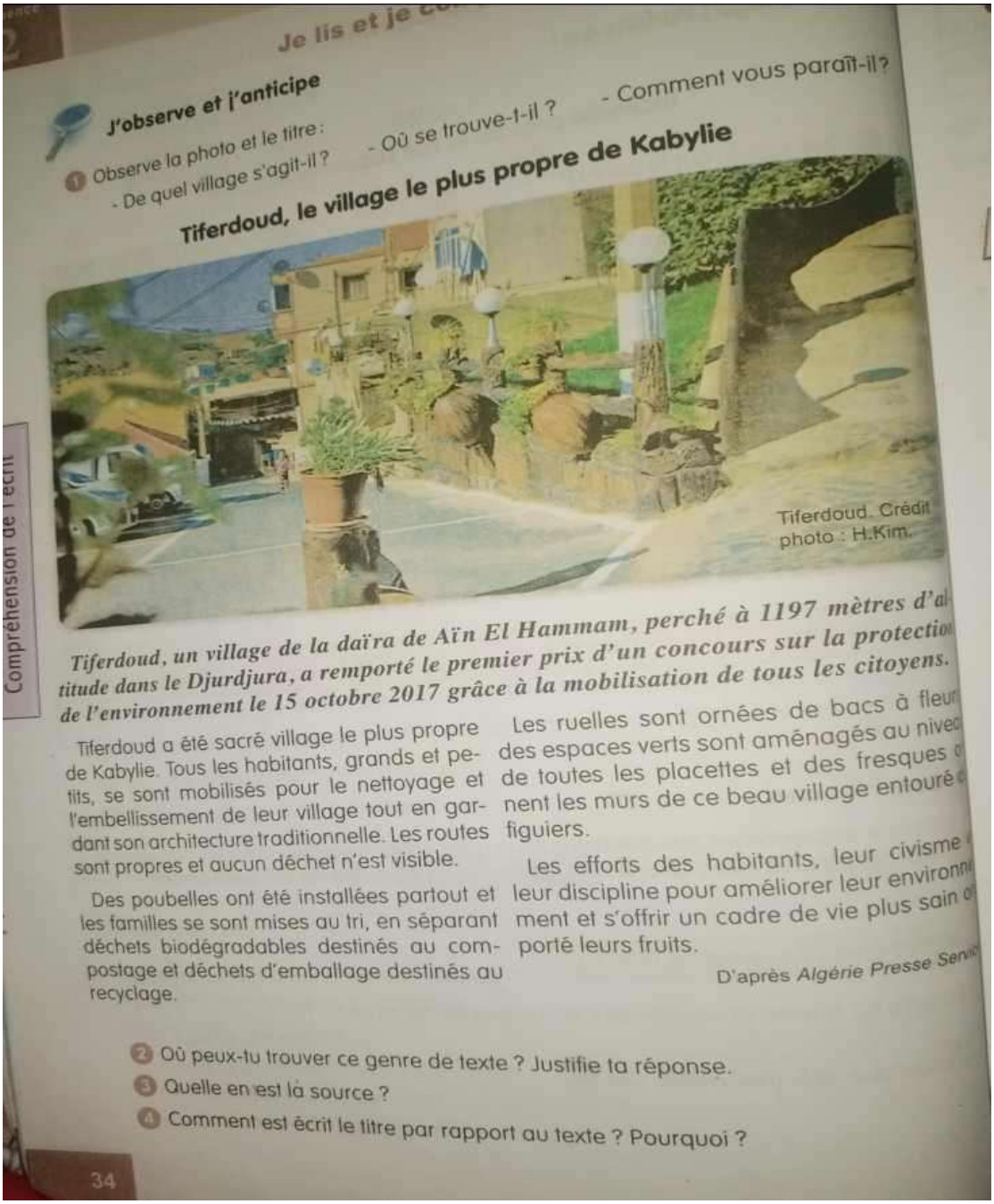
Abattre un rhinocéros blanc pour récupérer sa corne me révolte car .....

Conduire en lisant un SMS est .....

Je suis content que ce vendeur de drogue soit arrêté car .....

16

Activité n°2



Je lis et je

J'observe et j'anticipe

1 Observe la photo et le titre :
- De quel village s'agit-il ? - Où se trouve-t-il ? - Comment vous paraît-il ?

Tiferdoud, le village le plus propre de Kabylie

Tiferdoud. Crédit photo : H.Kim.

Tiferdoud, un village de la daïra de Aïn El Hammam, perché à 1197 mètres d'altitude dans le Djurdjura, a remporté le premier prix d'un concours sur la protection de l'environnement le 15 octobre 2017 grâce à la mobilisation de tous les citoyens.

Tiferdoud a été sacré village le plus propre de Kabylie. Tous les habitants, grands et petits, se sont mobilisés pour le nettoyage et l'embellissement de leur village tout en gardant son architecture traditionnelle. Les routes sont propres et aucun déchet n'est visible.

Des poubelles ont été installées partout et les familles se sont mises au tri, en séparant déchets biodégradables destinés au compostage et déchets d'emballage destinés au recyclage.

Les ruelles sont ornées de bacs à fleur des espaces verts sont aménagés au nivea de toutes les placettes et des fresques o nent les murs de ce beau village entouré figuiers.

Les efforts des habitants, leur civisme leur discipline pour améliorer leur environn ment et s'offrir un cadre de vie plus sain a porté leurs fruits.

D'après *Algérie Presse Servi*

2 Où peux-tu trouver ce genre de texte ? Justifie ta réponse.
3 Quelle en est la source ?
4 Comment est écrit le titre par rapport au texte ? Pourquoi ?

Compréhension de l'écrit

34

5. Ce titre donne-t-il envie de lire l'article ?
6. Quelle information donne-t-il ?
7. Dans quelle rubrique du journal peut-on classer cet article de presse ?
   - Politique ? - Sport ? - Petites annonces ? - Société ?
8. Cet article de presse est :
   - une brève ? - un fait divers ? - une interview ?

Je lis pour comprendre

1. Le village a remporté le premier prix d'un concours sur :
   a. la production de la meilleure huile d'olive ?
   b. la protection de l'environnement ?
   c. la fabrication de bijoux en argent ?
   d. la fabrication de tapis traditionnels ?
2. Quelle tranche de la population a participé à cette belle consécration ?
3. Dans quel paragraphe parle-t-on de l'embellissement du village ?
   Relève tous les éléments de décor installés dans le village.
4. Comment les familles trient-elles les déchets ?
5. Retrouve dans le dictionnaire la signification des mots soulignés : déchets dégradables destinés au compostage.
6. Mets le nom de la matière sous les déchets recyclables suivants :
   le verre - le papier - le métal - le plastique

....

Je relis pour mieux comprendre

1. Comment appelle-t-on le passage écrit en gras et en italique qui se trouve sous le titre ?
   - Le corps de l'article - Le chapeau - La source

Compréhension de l'écrit

Activité n°3

Je lis et je comprends

J'observe et j'anticipe

SYRIE : **Incroyable ! Il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie**

1. D'après la photo, le titre et le chapeau, quel est le sujet de ce fait divers ?
2. Quel mot dans le titre indique que ce fait divers est surprenant ?
3. De combien de paragraphes se compose cet article ?

Dans la ville d'Alep, au cœur du conflit syrien, Mohammad Alaa Jaleel sauve les chats errants et abandonnés, au péril de sa vie.

Mohammad est ambulancier et sillonne la deuxième ville de Syrie pour porter secours aux nombreuses victimes humaines. Mais c'est pour l'attention qu'il porte aux chats de cette cité ravagée par la guerre que son histoire a ému et traversé les frontières…

Quand la guerre a commencé en 2011, Mohammad Alaa Jaleel et sa famille ont pris la décision de venir en aide aux plus démunis. Pour Mohammad, l'aide aux plus malheureux inclut aussi celle que l'on apporte aux animaux : « Je considère les animaux et les humains de la même façon. Chacun ressent de la souffrance et chacun mérite de la compassion. »

Alors qu'il nourrissait une vingtaine de chats, le nombre de félins laissés par les gens qui fuyaient, s'est vite multiplié.

« Une fois, une petite fille m'a amené son chat, elle a pleuré en me le donnant. Je lui envoie des photos de lui. Elle vit aujourd'hui en Turquie. Elle me demande d'autres photos, me dit qu'il lui manque et m'a demandé de promettre de le lui rendre quand ils reviendront », raconte cet homme au grand cœur.

Un an plus tard, ils étaient près d'une centaine. Ce bienfaiteur a donc récemment ouvert son sanctuaire : il gattaro d'Aleppo (« les chats d'Alep » en italien). Aujourd'hui, il y a 170 chats dans son refuge.

Mohammad, lui, ne veut pas quitter Alep : « Je vais rester avec eux, peu importe ce qu'il se passe », a-t-il confié aux caméras de la BBC. Tous ses amis ont quitté la ville et les chats sont devenus ses nouveaux compagnons…

Fondation 30 millions d'amis.fr
Actualité du 18 /11/2016.

* **Compassion** : sentiment qui porte à plaindre quelqu'un et à ressentir sa souffrance.

Séquence 3

Je lis pour comprendre

1. Complète le tableau suivant à l'aide des informations contenues dans le texte.
2. Les informations détaillées répondant aux questions **comment ? pourquoi ?** se trouvent :
   - Dans le titre ?
   - Dans le corps de l'article ?
   - Dans le titre et le chapeau ?
   - Dans le chapeau ?

Qui ?	
Quoi ?	
Où ?	
Quand ?	
Comment ?	
Pourquoi ?	

Compréhension de l'écrit

Je relis pour mieux comprendre

1. Qui est le personnage principal de cette histoire ?
2. Relève dans le texte les mots et expressions désignant Mohammad Alaa Jaleel. Quel est leur rôle dans le texte ?
3. Quelle expression montre que Mohammad Alaa Jaleel est un homme hors du commun, exceptionnel ?
4. « Au péril de sa vie » signifie : il est prêt à risquer sa vie pour les chats d'Alep. Relève dans le dernier paragraphe la phrase qui exprime la même idée.
5. Quels sont les passages du texte où l'auteur fait parler le personnage ?
6. Grâce à quels signes de ponctuation les as-tu repérés ?
7. Que pense le journaliste de Mohammad Alaa Jaleel ?

RÉCAPITULONS

- À deux, rédigez avec vos propres mots le corps de l'article en répondant aux questions **Pourquoi ?** et **Comment ?**

Mohammad Alaa Jaleel est un homme au grand cœur, il .....

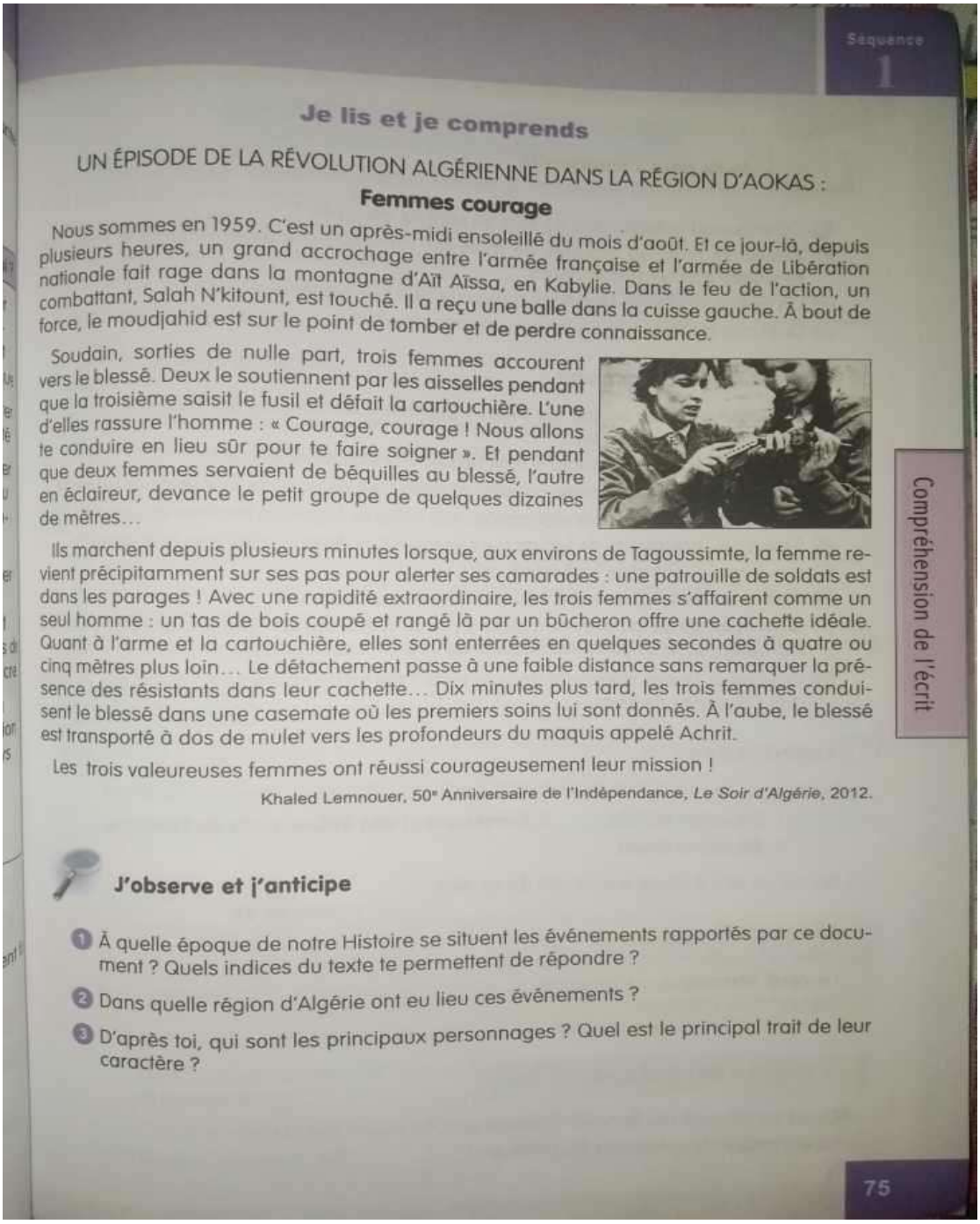
Je vais plus loin, je donne mon avis.

- Quelle leçon de vie cet homme hors du commun nous donne-t-il ?

Il nous apprend à .....

56

Activité n°4



Séquence 1

Je lis et je comprends

UN ÉPISODE DE LA RÉVOLUTION ALGÉRIENNE DANS LA RÉGION D'AOKAS :

Femmes courage

Nous sommes en 1959. C'est un après-midi ensoleillé du mois d'août. Et ce jour-là, depuis plusieurs heures, un grand accrochage entre l'armée française et l'armée de Libération nationale fait rage dans la montagne d'Aït Aïssa, en Kabylie. Dans le feu de l'action, un combattant, Salah N'kitount, est touché. Il a reçu une balle dans la cuisse gauche. À bout de force, le moudjahid est sur le point de tomber et de perdre connaissance.

Soudain, sorties de nulle part, trois femmes accourent vers le blessé. Deux le soutiennent par les aisselles pendant que la troisième saisit le fusil et défait la cartouchière. L'une d'elles rassure l'homme : « Courage, courage ! Nous allons te conduire en lieu sûr pour te faire soigner ». Et pendant que deux femmes servaient de béquilles au blessé, l'autre en éclaireur, devance le petit groupe de quelques dizaines de mètres…

Ils marchent depuis plusieurs minutes lorsque, aux environs de Tagoussimte, la femme revient précipitamment sur ses pas pour alerter ses camarades : une patrouille de soldats est dans les parages ! Avec une rapidité extraordinaire, les trois femmes s'affairent comme un seul homme : un tas de bois coupé et rangé là par un bûcheron offre une cachette idéale. Quant à l'arme et la cartouchière, elles sont enterrées en quelques secondes à quatre ou cinq mètres plus loin… Le détachement passe à une faible distance sans remarquer la présence des résistants dans leur cachette… Dix minutes plus tard, les trois femmes conduisent le blessé dans une casemate où les premiers soins lui sont donnés. À l'aube, le blessé est transporté à dos de mulet vers les profondeurs du maquis appelé Achrit.

Les trois valeureuses femmes ont réussi courageusement leur mission !

Khaled Lemnouer, 50e Anniversaire de l'Indépendance, *Le Soir d'Algérie*, 2012.

Compréhension de l'écrit

J'observe et j'anticipe

1. À quelle époque de notre Histoire se situent les événements rapportés par ce document ? Quels indices du texte te permettent de répondre ?
2. Dans quelle région d'Algérie ont eu lieu ces événements ?
3. D'après toi, qui sont les principaux personnages ? Quel est le principal trait de leur caractère ?

75

Je lis pour comprendre

1. Où et quand précisément les faits se sont-ils déroulés ?
2. Relève les mots ou groupes de mots qui renvoient aux moudjahidine et ceux qui renvoient aux soldats ennemis.
3. Un des combattants algériens a reçu une balle. Que risque-t-il ?
4. Quel mot du texte annonce un événement inattendu ? De quel événement s'agit-il ?

Je relis pour mieux comprendre

1. Le blessé a-t-il été soigné sur place ? Comment les femmes ont-elles procédé pour l'évacuer dans un lieu sûr ?
2. Pendant le trajet, un danger surgit. Lequel ? Qui a donné l'alerte ?
3. Quel stratagème ces femmes ont-elles élaboré pour ne pas être repérées par l'ennemi ?
4. Relève dans le texte deux expressions qui indiquent que ces femmes ont agi très vite.
5. Relève les indicateurs de temps qui organisent le déroulement des événements.
6. Ces femmes ont-elles réussi leur mission ?
7. Relève les mots qui montrent les qualités de ces femmes.
8. Si cet épisode de la Révolution algérienne avait été rapporté par un soldat de l'armée française, aurait-il eu le même point de vue sur ces femmes ?
9. Quel est le temps dominant dans le texte ? Cela te surprend-il ? Justifie son emploi dans ce genre de texte.

Compréhension de l'écrit

RÉCAPITULONS

- Dans quels paragraphes du texte se situent les différents moments de ce récit ?
  1. **Situation initiale**. 2. **Déroulement des événements de l'histoire**.
  3. **Situation finale**.
- Donne un titre à chaque moment de ce récit.

Je retiens l'essentiel

Le récit historique est un texte qui relate une succession d'événements réels en rapport avec l'Histoire.

Je vais plus loin, je donne mon avis.

- Quels sentiments ces femmes courage suscitent-elles chez le lecteur ?
- Quel « *devoir de mémoire* » leur doit-on ?

76

Activité n°5

Je lis et je comprends

J'observe et j'anticipe

Il y a longtemps, très longtemps vivait une grande poétesse. Cette princesse de la poésie s'appelait Dassine. Quand elle jouait de l'imzad, sa muse lui disait : « Préfère à toute autre voix, préfère avec moi la paix de l'imzad, le violon qui sait chanter. Et ne sois pas étonnée qu'il n'ait qu'une corde. As-tu toi-même plus d'un cœur pour aimer ? ». Cet instrument faisait perdre la tête à tous les habitants de la région. En fait, il était leur âme, leur espace.

L'imzad, qui rappelle le violon, est composé d'une demi-sphère de calebasse recouverte d'une peau de chameau percée de deux trous. Au-dessus de cette peau est tendue une corde unique faite de crin de cheval. L'archet est quant à lui, constitué d'une autre corde de crin fixée sur une baguette en bois recourbée.

Farid Benyaa, *L'Imzad*, Site internet, galeries d'art.

Aujourd'hui, dans l'Ahaggar, le Tassili des Ajjer, l'Aïr ou l'Adrar des Ifoghas, au milieu des massifs majestueux, résonne parfois le son envoûtant de l'imzad qui accompagne des poèmes chantés. Mais seules quelques vieilles femmes savent encore en jouer et le maintiennent en vie. Si nous ne les aidons pas, une partie de notre patrimoine culturel disparaîtra.

C'est pour empêcher cela qu'une association vient d'être créée. Dénommée « Sauver l'imzad », son siège se trouve à Tamanrasset. Elle a pour objectifs de faire connaître la culture de l'imzad, de la sauvegarder et de la développer. Ainsi cet instrument, ami de la poésie, sera préservé pour les générations futures.

Association *Sauver l'imzad*,
Site web : www.imzad.com.

* Muse : être irréel qui désigne l'inspiration du poète
* Calebasse : grosse courge vidée et séchée

1. Observe l'illustration et dis de quoi va probablement parler ce texte.
2. Qui en est l'auteur ?
3. En faisant le lien entre le nom de l'association et l'illustration, dis ce qu'est l'imzad.

Je lis pour comprendre

1. À quoi te fait penser le premier paragraphe ? Quels mots et expression le justifient ?
2. Quel rôle joue le 1er paragraphe par rapport au texte ?
3. De quoi parle-t-on dans les trois paragraphes suivants ?

Je relis pour mieux comprendre

1. Dans quelles régions d'Algérie joue-t-on de l'imzad et depuis quand existe-t-il ?
2. À quel instrument de musique est comparé l'imzad ? Par qui est-il joué ?
3. Quels sont les trois éléments qui composent l'imzad ?
4. Qu'est ce qui accompagne la musique de l'imzad ?
5. De quoi est menacé l'imzad ? Pourquoi une association a-t-elle été créée ?
6. L'Association a trois principaux buts. Lesquels ?
7. Pourquoi la défense de l'imzad est-elle nécessaire ?

Compréhension de l'écrit

RÉCAPITULONS

1. Donne un titre à ce texte.
2. Complète le tableau suivant avec les phrases ci-après :

Seules quelques vieilles femmes savent encore jouer de cet instrument - L'imzad était l'âme des habitants de toute une région - La culture de l'imzad risque de disparaître totalement :

Autrefois	Aujourd'hui	Demain

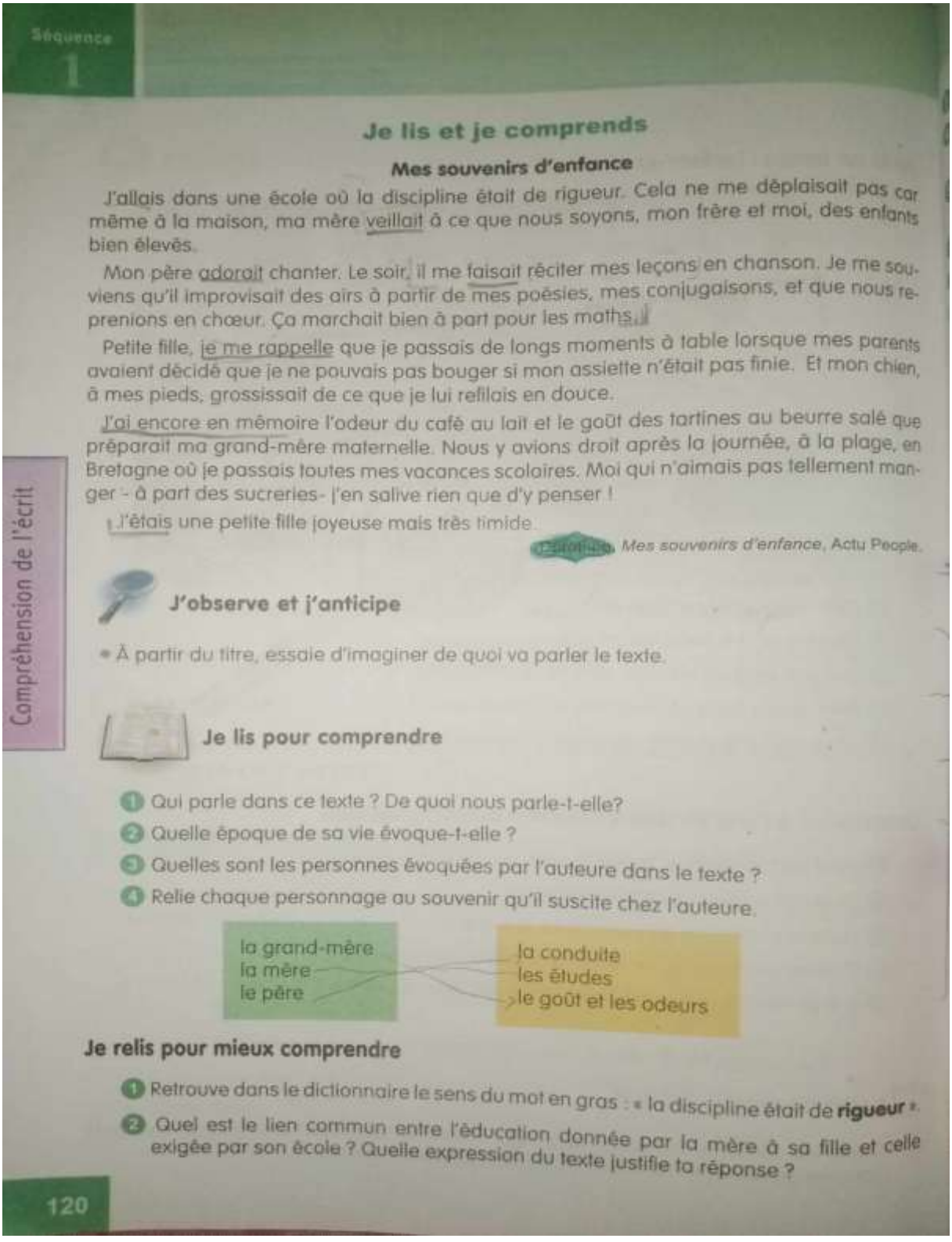
Une Targuie jouant de l'imzad

Une caractère

Je retiens l'essentiel

Le **patrimoine** est un **héritage commun** d'une collectivité, d'un groupe humain : c'est la **mémoire** d'un peuple et de l'humanité.

Activité n°6



Séquence 1

Compréhension de l'écrit

Je lis et je comprends

Mes souvenirs d'enfance

J'allais dans une école où la discipline était de rigueur. Cela ne me déplaisait pas car même à la maison, ma mère veillait à ce que nous soyons, mon frère et moi, des enfants bien élevés.

Mon père adorait chanter. Le soir, il me faisait réciter mes leçons en chanson. Je me souviens qu'il improvisait des airs à partir de mes poésies, mes conjugaisons, et que nous reprenions en chœur. Ça marchait bien à part pour les maths...

Petite fille, je me rappelle que je passais de longs moments à table lorsque mes parents avaient décidé que je ne pouvais pas bouger si mon assiette n'était pas finie. Et mon chien, à mes pieds, grossissait de ce que je lui refilais en douce.

J'ai encore en mémoire l'odeur du café au lait et le goût des tartines au beurre salé que préparait ma grand-mère maternelle. Nous y avions droit après la journée, à la plage, en Bretagne où je passais toutes mes vacances scolaires. Moi qui n'aimais pas tellement manger - à part des sucreries- j'en salive rien que d'y penser !

J'étais une petite fille joyeuse mais très timide.

Mes souvenirs d'enfance, Actu People.

J'observe et j'anticipe

- À partir du titre, essaie d'imaginer de quoi va parler le texte.

Je lis pour comprendre

1. Qui parle dans ce texte ? De quoi nous parle-t-elle?
2. Quelle époque de sa vie évoque-t-elle ?
3. Quelles sont les personnes évoquées par l'auteure dans le texte ?
4. Relie chaque personnage au souvenir qu'il suscite chez l'auteure.

la grand-mère	la conduite
la mère	les études
le père	le goût et les odeurs

Je relis pour mieux comprendre

1. Retrouve dans le dictionnaire le sens du mot en gras : « la discipline était de **rigueur** ».
2. Quel est le lien commun entre l'éducation donnée par la mère à sa fille et celle exigée par son école ? Quelle expression du texte justifie ta réponse ?

120

5 La petite fille se plaignait-elle de cette discipline ? Justifie ta réponse.

6 Comment procédait le père pour aider sa fille à mémoriser ses leçons ? Est-ce que ça marchait dans toutes les matières ?

7 Relève trois expressions du texte qui montrent que l'auteure fait un retour en arrière, dans le passé.

8 À quelle personne l'essentiel du récit est-il rédigé ?

9 Par quel pronom personnel la narratrice est-elle désignée ?

10 « Je me rappelle que je passais de longs moments à table… »

a. À qui renvoie le pronom « je » dans cette phrase ?

b. À quels temps sont conjugués les verbes ?

c. Quel temps l'auteure emploie-t-elle au moment de l'écriture et quel temps emploie-t-elle pour évoquer un souvenir ?

11 Sais-tu comment on appelle un texte dans lequel l'auteur et le narrateur-personnage sont la même personne ?

RÉCAPITULONS

• Raconte avec tes propres mots l'essentiel de ce texte.

Dorothée parle de ..... elle évoque .....

Je retiens l'essentiel

Autobiographie » est composé de : **Auto** = soi-même / **bio** = la vie / **graphie** = écrire

Le récit **autobiographique** est un **récit** dans lequel l'auteur raconte sa vie (ses souvenirs d'enfance, d'adolescence, sa vie passée).

L'auteur et le narrateur-personnage sont une seule et **même personne**.

- Le récit est écrit à la 1ère personne. Le pronom « **je** » représente tantôt la personne d'autrefois, tantôt l'auteur en train d'écrire.

Ex. **Je** me rappelle que **je** passais de longs moments à table.

↓ l'auteur adulte ↓ l'enfant.

Activité n°7

Je lis et je comprends

Oscar Niemeyer, un monstre sacré de l'architecture

Oscar Niemeyer, le célèbre architecte brésilien est, avec le roi Pelé, le plus grand mythe vivant du Brésil. C'est un monstre sacré de l'art de l'architecture. À 105 ans, l'artiste continue toujours de rêver à d'autres projets comme lorsqu'il était enfant. « Ma mère m'a raconté, que tout petit, je dessinais dans le ciel, avec mon index. À l'école primaire, j'avais toujours dix sur dix en dessin. En fait, c'est par là que j'ai abordé l'architecture ».

Sa grande œuvre aura été sans conteste Brasilia, la nouvelle capitale du Brésil, érigée au milieu du désert, sortie de nulle part.

Il s'associe au professeur le Corbusier pour bâtir en 1947 l'actuel siège des Nations unies à New York. En 1964, Oscar est obligé de s'exiler à Paris, en Italie puis en Algérie, où il ne garde que de bons souvenirs : « Un pays formidable où les gens aiment aussi le football ». Il avoue que ces dernières années, quand on lui demandait quel était son plus beau projet, il plaçait l'université de Constantine en tête de liste, puis celle d'Alger et la Coupole de la cité olympique d'Alger, posée là comme un gros œuf et qu'on s'imagine prête à tout moment à prendre son envol telle une soucoupe volante…

Oscar Niemeyer décède le 5 décembre 2012.

Hamid Tahri, *El Watan*.

Compréhension de l'écrit

Coupole du 5 Juillet

L'université de Constantine

J'observe et j'anticipe

1. De qui parle-t-on dans ce récit de vie ?
2. Qui en est l'auteur ?
3. Quelle est la profession du personnage dont on parle ?
4. D'après la photo, cet homme semble : jeune ? vieux ? très vieux ?

Je lis pour comprendre

1. Quel est l'âge du personnage? Quelle est sa nationalité?
2. Pourquoi a-t-il choisi l'architecture?
3. Quels sont les pays où il a passé une partie de sa vie?

Je relis pour mieux comprendre

1. Quelles sont les œuvres réalisées par l'architecte en Algérie?
2. Quel est son plus beau projet en Algérie ? Justifie ta réponse par une phrase du texte.
3. Que dit-il de l'Algérie et de son peuple?
4. Quelles sont ses autres réalisations à l'étranger? Quelle est sa plus grande réalisation?
5. Relève dans le texte les mots et expressions qui désignent Oscar Niemeyer.
6. Quel est le temps dominant utilisé pour raconter dans ce texte?
7. À quelle personne est écrit ce récit de vie? Pourquoi?
8. Dans quel passage du texte, Oscar Niemeyer parle-t-il de lui même? Quels indices le montrent ?
9. Quand est-il décédé?
10. Quelle leçon de vie tires-tu du parcours de ce grand architecte?

RÉCAPITULONS

- Qui est Oscar Niemeyer?
- Qu'a-t-il réalisé en Algérie?

Je retiens l'essentiel

Le mot **biographie** est composé de : **bio**, qui veut dire **vie** et de **graphie**, ce qui veut dire **écriture**. Ce mot signifie **écriture de la vie d'une personne**. L'auteur d'une biographie relate la vie de quelqu'un à la 3e personne (il ou elle) pour le faire connaître et préserver sa mémoire.

Annexe n°4 : La grille d'observation de l'activité de compréhension écrite

Les critères d'observation	Oui	non
-l'enseignante éveil l'intérêt.	✓	
-l'enseignante dynamise son cours.	✓	
-l'enseignante tient compte des réponses des apprenants.	✓	
-l'enseignante respecte les étapes de la séance.	✓	
-le texte répond à l'objectif de la séquence.	✓	
- le texte support provient du manuel scolaire.	✓	
-les questions de la compréhension sont adéquates au niveau des apprenants et aux objectifs de la séance.	✓	
-les apprenants réagirent face au texte.		✓
-les élèves participent.	✓	
-les mêmes élèves qui participent.		✓
-les apprenants forment des phrases correctes.		

Annexe n°6 : La grille d'observation de l'activité de production écrite

Les critère d'observation	oui	non
-l'enseignante éveil l'intéret.	✓	
-l'enseignante présente clairement le consigne.	✓	
-l'enseignante encourage et soutient les élèves pendant la rédaction.	✓	
-l'enseignante aide ses apprenants à surmonter les obstacles.	✓	
-les apprenants ont bien compris la consigne données.	✓	
-les apprenants s'imliquent pendant la séance.	✓	
-les élèves respectent les étapes de la rédaction.		✓
-les élèves utilisent des ressources à les aider.	✓	
-les élèves réalisent leurs taches en classe.	✓	

Annexe n°7 :

Fiche pédagogique 1

Compétence terminale : 02

Séquence :02

Activité : compréhension de l'écrit

Objectif d'apprentissage

Inciter l'apprenant à construire du sens en :

- identifiant les paramètres de la situation de communication.

- Recopiant le passage narratif et le passage descriptif.

Ressource : texte page 97.

Compétence transversale : chercher des informations dans un document.

Valeur visée : - connaitre son patrimoine pour le protéger.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

-Quel sont les différents instruments musicaux que vous connaissez ?

Observation des éléments para-textuel

Le titre : /

L'auteur : association sauver l'Imzad

Source : site web

Image :

Paragraphe : 4

Hypothèse du sens

D'après vous de quoi va nous parler le texte ?

Lecture délinéarisée

Lecture silencieuse : lis le texte et souligne les verbes conjugués.

Vérification des hypothèses du sens.

Explication de texte

1-Complete le tableau suivant :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi parle-t-il ?	Dans quel but ?

2-L'imzad est : A) un instrument musical B) chanson

C) patrimoine culturel D) patrimoine naturel

Choisie les deux bonnes réponses

3-À quoi te fait penser le premier paragraphe ? quel mot ou expression le justifient ?

4-Dans quelle région d'Algérie joue-t-on l'Imzad ? depuis quand excite-t-il ?

5-Recopie du texte le passage narratif et le passage descriptif de l'Imzad.

6-Relève le champ lexical de l'Imzad.

7-L'auteur décrit l'Imzad pour :

-Faire connaitre sa culture et le sauvegarder.

-Expliquer les composantes de l'Imzad.

-Raconter l'histoire de l'Imzad.

Synthèse : complète le passage avec les mots suivants : autrefois, héritage, instrument, demain, patrimoine, aujourd'hui.

L’Imzad est un…… musical qui fait patrie de notre ……. Commun et notre……. Culturel ……, il était l’âme des habitants de toute la région. …… seules quelques veilles femmes savent encore jouer de cet instrument ……. La culture de l’Imzad risque de disparaitre totalement.

Situation d’intégration

Décris en 2 ou 3 phrases un patrimoine (culturel, culinaire, vestimentaire…) de ta région qui risque de disparaitre.

Annexe n°8

Fiche pédagogique 2

Compétence terminal 3

Séquence n 1 : rédiger des souvenir d'enfance

Activité : production écrite

Objectif :

Produire une autobiographie en racontant un souvenir d'enfance

Déroulement de l'activité

Mise en situation :

Rappel de l'objectif de la séquence en cours

Situation d'intégration

Pendant les vacances d'été, au bord de mer, tu as rencontré un ancien camarade de classe. Assis sur le sable, tu évoques un souvenir d'enfance que vous avez vécu ensemble.

Rédige ce souvenir qui est resté gravé dans ta mémoire en précisant les émotions ressenties dans un texte d'une dizaine de ligne.

Question autour de la consigne

-lis la consigne. Que te demande-t-on de faire ?

-dans la consigne, quelles sont les étapes à suivre pour écrire ?

-quels sont les critères à suivre pour réussir ta production ?

Co-élaboration des critères de réussite

-écris ton texte à la 1ère personne de singulier

-utilise le présent d'énonciation pour le souvenir et le temps de passé pour les évènements

Boite à outils

Verbe du souvenir	Se souvenir – se rappeler – revoir – se voir
Quoi ?(l'évènement qui t'a marqué(é))	Une réussite – une punition – une récompense – un incident –une bêtise
Quand ?	Ce jour-là –un jour – un matin – un soir – j'avais …ans- il y a longtemps – c'était l'hiver …

Résumé

Ce mémoire explore la relation étroite entre la compréhension de l'écrit et la production écrite dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. En s'appuyant sur des théories linguistiques et didactiques, ce travail met en évidence l'interaction dynamique qui existe entre ces deux compétences fondamentales. La compréhension de l'écrit, souvent perçue comme un processus passif, est en réalité un processus actif de déchiffrement et d'interprétation, qui influence directement la manière dont les apprenants produisent leurs propres textes. Inversement, la production écrite permet aux apprenants de mieux saisir les mécanismes langagiers à l'œuvre dans les textes qu'ils lisent. Ce mémoire met ainsi en lumière l'importance d'une approche intégrée dans l'enseignement du français, ou lecture et écriture se nourrissent mutuellement pour favoriser une meilleure acquisition des compétences langagières.

Les mots clés : compréhension écrite- production écrite- l'enseignement-apprentissage

تلخيص

يستكشف هدا البحث العلاقة الوثيقة بين فهم النصوص المكتوبة وانتاج الكتابة في إطار تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية. بالاعتماد على النظريات اللغوية والتعليمية يبرز هدا العمل التفاعل الديناميكي بين هاتين المهارتين الاساسيتين. ينظر الى فهم النصوص المكتوبة غالبا كعملية سلبية ولكنه في الواقع عملية نشطة تتضمن فك الرموز التفسير مما يؤثر بشكل مباشر على كيفية انتاج المتعلمين لنصوصهم الخاصة. وبالمثل تمكن الكتابة المتعلمين من فهم أفضل للآليات اللغوية المستخدمة في النصوص التي يقرؤونها. يظهر هدا البحث أهمية اتباع نهج متكامل في تعليم اللغة الفرنسية حيث تتغدى القراءة والكتابة على بعضها لتعزيز اكتساب المهارات اللغوية بشكل أفضل.

الكلمات المفتاحية فهم النصوص المكتوبة وانتاج الكتابة- إطار تعليم وتعلم اللغة- التفاعل الديناميكي- المهارات