

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

CENTRE UNIVERSITAIRE DE SOUK AHRA

المركز الجامعي سوق أهراس

INSTITUT DES LETTRES ET DES LANGUE

معهد الآداب و اللغات

Ecole Doctorale de Français

مدرسة الدكتوراه في الفرنسية

Pôle régional / Est

القطب الجهوي / شرق

Antenne de Souk Ahras

فروع سوق أهراس



MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister

De l'oral à l'écrit:

Activités orales en classe de préparation à la production écrite

Support narratif

Présenté par: Demmane Ismail

Sous la direction de:

M. Dakhia Abdelouahab, Professeur, Université Mohamed Khider. Biskra

Jury:

Président: Aouadi Saddek, Professeur, Université Badji Mokhtar. Annaba.

Rapporteur: Dakhia Abdelouahab, Professeur, Université Mohamed Khider. Biskra.

Examineur: Gaouaou Manaa, Professeur, Université Hadj Lakhdar. Batna.

Date: 2012

Remerciements

J'exprime ma reconnaissance et ma gratitude au Professeur Dakhia Abdelouahab, mon directeur de recherche pour ses conseils et ses orientations qui ont permis à ce modeste travail d'être achevé.

Je tiens à remercier le Professeur Aouadi Sadek pour son énorme responsabilité au sein de l'Ecole Doctorale ainsi que pour l'effort qu'il a consenti afin de nous assurer un meilleur encadrement.

Je remercie également le Professeur Christian Puren pour ses précieux conseils, sa disponibilité et sa générosité dès le début de mon travail.

Mes vifs remerciements vont également à mes enseignants algériens et français de l'Ecole Doctorale: Cheddad Bouguerra, Mabrouka Birem, Kadi Latifa, Laadjailia Ammar, Christian Puren, Véronique Traverso, Marie-Madeleine Bertucci, Chantalle Parpette, Nathalie Blanc, Serge Molon, Martial Poirson.

Je tiens aussi à remercier le Président et les membres du jury qui ont accepté de participer à cette commission d'examen, afin d'évaluer ce travail.

Je remercie particulièrement notre Inspectrice de l'éducation et de la formation de l'enseignement secondaire Mme Fetni Atika pour la qualité de sa formation.

Je remercie énormément tous mes élèves pour leur participation dans ce travail.

Dédicace

Je dédie ce modeste labeur :

A la mémoire de ma grand-mère.

A ma mère,

la lumière qui m'a toujours éclairée le chemin. Celle qui a tout fait pour ma réussite, ses sacrifices et ses prières.

A mon père,

à qui je dois tout le respect et l'amour, pour son soutien, son encouragement et surtout sa confiance en moi.

J'espère qu'ils trouveront dans ce travail toute ma reconnaissance.

A mon épouse,

la personne qui m'a toujours tendu la main quand j'en avais besoin.

A mes anges bien aimées:

Karice, Chadarayhane et Batoul.

Aux personnes les plus proches de moi mes sœurs et mes frères.

ملخص

تندرج هذه الدراسة في اطار تعليمية التعبير الكتابي و التي تعالج المراوحة بين كفاءتي التعبير الشفاهي و الكتابي اللتين تمثلان قاعدة أساسية لا استغناء عنها و تساهم بطريقة مباشرة في بناء الكفاءة التعبيرية للمتلقي.

استمدت هذه الدراسة إطارها من خلال ملاحظة النتائج المتحصل عليها في وضعية التعبير الكتابي، و قد حاولنا من خلال مراحل تجربتنا التركيز على تقنية التعبير الشفاهي بمرحلتين و جعلها تقنية أساسية لتحقيق تقنية التعبير الكتابي.

من المؤكد ان المراوحة بين التعبير الشفاهي و الكتابي تساعد المتلقين في تطوير نوعية كتاباتهم.

إن هذه المذكرة توضح العوامل التي يجب أن يكتسبها المتلقي و تمكنه من الوسائل التي تساعد في انجاح كتابته و من ثمة تحصيل نتائج افضل.

أخيرا، ينبغي على الأساتذة التكيف مع ما قد أولته المنظومة التربوية من اصلاحات خلال السنوات الأخيرة للعناية ببرامج التعليم الثانوي عموما و تقنيات تدريس التعبير الكتابي خصوصا.

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Elle traite l'interaction entre les compétences d'expression orale et écrite, qui représentent une base fondamentale et incontournable, et contribuent de façon directe à la construction de la compétence scripturale de l'apprenant.

Le cadre de cette étude a été conçu après observation des résultats obtenus en expression écrite. Nous avons essayé, à travers les phases de notre expérimentation, de nous concentrer sur la technique d'expression orale en deux phases, faisant d'elle une technique indispensable à la réalisation de la technique d'expression écrite.

Assurément, l'interaction entre l'oral et l'écrit aiderait les apprenants dans l'amélioration de leurs écrits.

Le présent mémoire décrit explicitement les facteurs qui doivent être acquis par l'apprenant afin de s'approprier les moyens lui facilitant de réussir sa production et par conséquent, obtenir de meilleurs résultats.

Finalement, les enseignants doivent s'adapter aux nouvelles réformes du système éducatif algérien appliquées au cours des dernières années afin de mieux prendre en charge les programmes d'enseignement secondaire en général et les techniques d'enseignement de l'expression écrite en particulier.

Abstract

This work is subscribed among one of the studies dealing with oral and written skills which are an important basis of linguistic structure of the learner.

This research resulted and achieve after a set of remarks made around finding realized in written expression. We have tried, through the stages of our experience to emphasize on oral expression techniques. That's through two stages, we arrived to argue that is a necessary technique to accomplish written expression process.

certainly, the interaction between oral and writing skills participate for the improving of the quality of learners production.

This thesis explicitly describes the factors which must be acquired by the learner so as to manage the means that seem helpful to produce a piece of writing in order to achieve good results.

Finally, teachers should adapt themselves and be familiar with new reforms of Algerian educational system that are applied during the previous years in order to assume the responsibility of teaching such programs in secondary schools in general, and written expression teaching in particular.

Table des matières

Introduction générale	03
(Motivation du choix, problématique, hypothèses, méthodologie, l'expérimentation, constitution de l'échantillon).	
PREMIERE PARTIE	
Cadre théorique et conceptuel	
CHAPITRE I Le couple enseignement /apprentissage	
Introduction	12
I.1.1. L'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit	13
I.1.1.1. Définition de l'activité de la compréhension de l'écrit	13
I.1.1.2. Objectifs de la compréhension de l'écrit	13
I.1.1.3. Démarches didactiques de la compréhension de l'écrit	15
I.1.1.3.1. Pièges d'une conception simplificatrice de l'enseignement de la lecture.	15
I.1.1.3.2. Difficulté d'établir des indices de progression en lecture	16
I.1.1.3.3. Limites de la diversification des tâches de lecture	17
I.1.1.3.3.1. Activité de pré-lecture	18
I.1.1.3.3.2. Activité de lecture	19
I.4. Activités et tâches en compréhension écrite	21
I.1.2. L'enseignement/apprentissage de l'expression orale	24
I.1.2.1. Définition de l'activité de l'expression orale	25
I.1.2.2. Objectifs de l'expression orale	26
I.1.2.3. Démarches didactiques de l'expression orale	27
I.1.2.4. Activités et tâches en expression orale	28
I.1.2.4.1. Critères d'intelligibilité	29
I.1.3. L'enseignement/apprentissage de la production écrite	30
I.1.3.1. Expression écrite en approche communicative	30
I.1.3.2. Définition de l'activité de l'expression écrite	31
I.1.3.3. Objectifs de l'expression écrite	32
I.1.3.4. Démarches à suivre lors d'une séance d'expression écrite	32
I.1.3.5. Déroulement d'une séance d'expression écrite	33
I.1.3.5.1. Exemples d'écrits communicatifs	36
I.1.3.5.2. Activités et tâches en expression écrite	37
CHAPITRE II La relation entre l'oral et l'écrit	
I.2.1. Qu'est-ce qu'une expression orale ?	40
I.2.1.1. Forme de l'expression orale	41
I.2.1.2. Processus de l'expression orale	41
I.2.1.3. L'oral et son statut	42
I.2.1.3.1. L'oral	42
I.2.1.3.2. Le statut de l'oral	42
I.2.2. Code écrit	43
I.2.2.1. Production de l'écrit	43
I.2.3. Critères de distinction entre le code oral et le code écrit	45
Conclusion	46

DEUXIEME PARTIE

Cadre expérimental

Introduction	49
--------------------	----

CHAPITRE I Analyse du cadre expérimental

II.1.1.Choix des établissements, des niveaux et des filières	51
II.1.2. Démarche de l'expérimentation	52
II.1.2.1. Questionnaire / Enseignants	53
II.1.2.1.1. Analyse des réponses obtenues	55
II.1.2.2. Questionnaire / Apprenants	58
II.1.2.2.1. Analyse des réponses obtenues	60

CHAPITRE II La mise en pratique

II.2.1. Expérimentations	65
II.2.1.1. Pré-élaboration orale collective et en petits groupes	67
II.2.1.1.1. Fiche de travail 01	68
II.2.1.1.2. Fiche de travail 02	69
II.2.1.2. Expérimentation 01	70
II.2.1.2.1. Essai 01	70
II.2.1.2.2. Bilan du test	74
II.2.1.2.2.1. Grille d'évaluation de pré-élaboration orale	76
II.2.1.2.2.2. Grille d'évaluation de production écrite	77
II.2.1.3. Expérimentation 02	78
II.2.1.3.1. Essai 01	78
II.2.1.3.1.1. Grille d'évaluation de pré-élaboration orale	81
II.2.1.3.1.2. Grille d'évaluation de production écrite	82
II.2.1.3.2. Essai 02	83
II.2.1.3.3. Essai 03	94
II.2.1.3.3.1. Grille d'évaluation de pré-élaboration orale	102
II.2.1.3.3.2. Grille d'évaluation de production écrite	105
II.2.1.4. Analyse des grilles d'évaluation	108
Conclusion	109
Conclusion générale	110
Bibliographie	112
Annexes	118

Introduction générale

Au niveau de la recherche pédagogique, seule la lecture a fait l'objet de travaux intéressants, ce qui a donné lieu à la construction d'outils pédagogiques spécifiques. L'écrit était considéré comme fin et moyen de l'apprentissage mais sous l'influence de la linguistique, l'écrit est conçu actuellement comme un code second : substitut graphique d'une communication fondamentalement orale. Aujourd'hui, s'inspirant des théories de la communication : l'interprétation de la réalité par les médias, et l'influence des médias en matière d'opinion faisant de l'écrit un système autonome fonctionnellement indépendant du langage oral, l'apprentissage de l'expression écrite devient alors un des buts primordiaux de l'enseignement.

Sur le champ pratique, nous avons constaté une incohérence dans les pratiques d'enseignement des professeurs, du fait que les règles assurant le passage de la phrase au texte ne sont jamais enseignées et que les activités de structuration de la langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ...) l'emportent toujours sur les activités de communication qui devraient être privilégiées. Or, ce qui sert de critère distinctif est le plus souvent un savoir-faire (savoir construire, organiser, rédiger, orthographier...), qu'on a parfois résumé dans des fiches d'évaluation, et qui occulte ce que le texte contient d'acte de parole et de construction du monde (la note, du moins, n'en tient pas compte). On entend alors, déplorer des copies "illisibles", on voit se juger une parole à l'aune de la norme écrite.

D'ailleurs, la validation de la scolarité de l'enseignement moyen se fait par l'intermédiaire du "BEM, examen de passage à l'enseignement secondaire", dans lequel les épreuves de français amènent presque exclusivement à vérifier la connaissance et la maîtrise des faits de langue, la compréhension littérale, et quelques compétences rédactionnelles.

De même que celle du passage de l'enseignement secondaire à l'étape universitaire, (le baccalauréat), une étape durant laquelle l'apprenant guidé par son

formateur devient responsable de son propre apprentissage et de sa propre formation, il sera alors, confronté à différents actes de communication qui exigeront de lui une bonne maîtrise des différentes techniques d'expression écrite.

Ceci est dû, selon nos suppositions, à l'absence de stages de formation pour les enseignants en « lecture-écriture » ainsi qu'à l'absence d'une cohérence pédagogique (utilisation des mêmes manuels, mêmes outils, mêmes progressions). L'échange à l'intérieur des cycles est presque inexistant. On observe à l'école une tendance à mettre l'accent sur la "maîtrise des principales formes du discours" en accordant de l'intérêt aux compétences et aux savoir-faire. Ainsi, par exemple lors d'un travail de rédaction, on attribue une note en utilisant (par souci de justice) des "grilles d'évaluation" dont la principale fonction consiste à vérifier la conformité de la production à une consigne. Quel est dès lors l'enjeu d'une écriture guidée par l'obéissance ?

L'inexistence de la tradition de la lecture s'explique par une faible motivation due au manque de moyens linguistiques en l'absence des lectures complémentaires liées d'une part au manque de temps à cause de la charge des programmes et au volume horaire limité consacré à l'enseignement du français, et d'autre part à la pénurie des bibliothèques. Ajoutant à tout cela un environnement social peu favorable à cet acte de lecture auquel n'est pas porté le plus grand nombre de parents. Aussi, vu le poids dominant des nouveaux moyens de communication, à priori la télévision, internet...

Motivation du choix

L'ennui suscité par les cours de français chez bon nombre d'élèves : "Faut-il lire le texte, ou encore décoder et déchiffrer des graphies qui n'ont aucune signification par rapport à un élève chez qui manque la compétence de compréhension?". L'écrit souvent rebute, fait barrière dès qu'il s'écarte d'une vocation utilitaire. Cet ennui est malheureusement contagieux et atteint des sommets. Lors de la lecture de textes d'élèves par le professeur, la lecture devient

"correction de copies", avec peu de surprises, et la norme écrite occupe le premier plan des préoccupations.

De même, nous avons constaté que beaucoup de professeurs disent que leurs élèves éprouvent des difficultés et sont incapables de réussir leurs écrits sachant que de toutes les étapes qui jalonnent le processus d'apprentissage, le passage à l'écrit est l'étape la plus délicate à franchir. Comme pour bien écrire, il faut bien comprendre : la lecture et l'écriture sont donc deux compétences à acquérir de manière simultanée ce qui fait de la compétence textuelle une base de toute production écrite.

D'une manière générale, les compétences mises en œuvre dans la réception ou la production sont développées dans des situations de communication explicites. Identifier ces situations, en reconnaître les composants, en percevoir les enjeux, constituent le préalable à tout apprentissage. Le professeur de français doit alors veiller à développer des compétences spécifiques, il doit installer la compétence de lecture afin d'acquérir la compétence d'écriture.

Problématique

Dans la perspective d'une didactique de l'écrit, il est important de mentionner que l'enseignant doit s'adapter aux progrès et aux nouvelles réformes qui prônent la grammaire du texte. A notre avis, il doit prendre en charge les erreurs liées au niveau organisationnel au même titre que les erreurs dites de surface.

Convaincus, d'après les recherches récentes, que la production écrite n'est pas un don mais un objet d'enseignement/ apprentissage et face à cet état de fait, nous soulevons la problématique suivante: **une pré-élaboration orale à partir de support mènerait-elle à une maîtrise de l'écriture ?**

La sensibilisation des apprenants aux règles de la cohérence textuelle ainsi qu'une bonne compréhension du sujet sont nécessaires pour l'amélioration de la

qualité de leurs productions écrites. Tout au long de notre recherche, nous essayerons de confirmer ou d'infirmier cette hypothèse.

Nous avons constaté, suite à ces états de lieux, qu'une proportion très importante d'élèves ne fait pas l'expression écrite lors des examens officiels, tel le BAC. Nous nous sommes demandé pour quelles raisons les candidats préfèrent ignorer cette étape, malgré son importance, et se contentent uniquement de répondre au questionnaire de compréhension du texte. L'évaluation des élèves dans ce cas, s'avère amputée et insuffisante car la compétence de l'expression écrite n'a pas été évaluée.

Les échanges en communication se sont développés, ainsi l'acte d'écriture devient de plus en plus un besoin. Et le lieu idéal pour apprendre cette tâche ne peut être que l'école. Afin de cerner le problème, nous avons choisi de revoir les sujets de production écrite proposés dans les manuels de l'enseignement secondaire, et nous nous sommes intéressés à leur adéquation avec les supports proposés pour l'activité de la compréhension de l'écrit ; des élèves de première année et de troisième année ont été choisis pour travailler sur le texte narratif. Cette expérimentation nous a amenés à nous poser les questions suivantes :

- Pourquoi les élèves considèrent-ils l'activité d'écriture comme une punition ?
- Quelles sont les difficultés qu'ils affrontent face à cette tâche ?
- Comment peut-on les aider à surmonter cet obstacle ?
- Comment les règles de cohérence textuelle, et celles de la progression thématique servent à développer la compétence d'écriture ?
- La consigne proposée « imposée » peut-elle servir à atteindre les objectifs visés?

La problématique a donc pour suite de savoir comment favoriser la consolidation des compétences en production écrite par des activités en rapport avec le texte narratif. Nous proposerons alors, une variété d'activités qui motiveront les élèves à améliorer leurs productions et par conséquent communiquer aussi librement à l'écrit qu'à l'oral.

Hypothèses

Comme hypothèses, le groupe d'élèves avec qui nous ferons l'expérience parviendrait à :

- lire et comprendre un support ;
- bien assimiler et acquérir des techniques à partir d'activités proposées ;
- investir les techniques acquises à l'oral dans des activités de réécriture ;
- produire un texte répondant à la consigne donnée ;
- s'enrichir d'une culture lui permettant de se situer dans la société, d'y être un acteur autonome, conscient et responsable ;
- développer ses compétences et les mettre en œuvre au service des autres disciplines.

Méthodologie :

a- L'expérimentation

Dans un souci de travail sur terrain, nous opterons pour une méthodologie expérimentale. Le recours à cet outil d'investigation nous permettra de vérifier l'hypothèse de départ. (Notre métier d'enseignant va nous faciliter l'expérimentation). Il s'agit de préparer un support graphique ou iconique comme préparation à la compréhension de l'écrit et suite à des séances traitant des points de

langue, nous entamerons la séance de préparation à l'écrit qui va se dérouler en deux étapes essentielles: une pré-élaboration orale collective et une pré-élaboration en petits groupes. Viendra enfin une séance de production dans laquelle l'apprenant prépare son écrit comme devoir à domicile.

La méthodologie expérimentale présente les avantages suivants:

- c'est la méthodologie la plus pertinente de l'enseignement ;
- l'expérimentation se caractérise non seulement par ses conceptions méthodologiques mais aussi par sa finalité orientée vers l'amélioration des pratiques vécues ;
- elle aide à une bonne connaissance du terrain et débouche sur des propositions provisoires à tester.

b- Constitution de l'échantillon

Notre public comprendra des élèves de scolarité régulière de première, deuxième et troisième année secondaire. Le choix trouvera sa justification dans les résultats obtenus en production écrite lors de l'examen de BEM. Ainsi ces élèves de première année et ceux de troisième année sont amenés à rédiger des textes cohérents lors de l'épreuve de fin d'année qui couronne leurs études au lycée.

Pour que cette recherche soit fiable et réalisable, nous effectuerons un échantillonnage simple c'est -à- dire, nous choisirons une population de deux catégories variées de 40 élèves environ. (de préférence des classes de lettres/ philosophie et langues étrangères.)

Nous avons organisé notre travail en système binaire en deux grandes parties: l'une théorique, consacrée aux définitions et à quelques notions et concepts de base. Son premier chapitre est réservé au couple (enseignement/apprentissage) de la compréhension de l'écrit, de l'expression orale et de la production écrite. Son second chapitre traite la relation entre l'oral et l'écrit.

Dans la partie intitulée "partie pratique" nous présenterons aussi deux chapitres. Le premier englobe le cadre expérimental et les questionnaires que nous avons proposés aux enseignants et aux apprenants. Le second, contient en détail l'expérimentation effectuée au sein des deux établissements.

Une conclusion générale qui clôture tout le modeste travail que nous avons pu réaliser avec nos apprenants.

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE I

LE COUPLE ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE

Introduction

La situation d'enseignement/ apprentissage du Fle en Algérie est en pleine évolution vu les multiples réaménagements des pratiques qui ont bouleversé le système éducatif algérien.

Les enseignants ne cessent de se plaindre des difficultés rencontrées à cause des contenus des programmes du français. Ils déclarent que ceci est dû au volume horaire consacré à la matière, ce qui laisse les objectifs non atteints pleinement.

Les apprenants éprouvent des difficultés de compréhension, de production et n'arrivent pas à produire par manque de lecture, de compréhension et d'assimilation. L'apprenant alors, doit être incité et invité pour l'achèvement et l'accomplissement de la tâche qui lui est assignée en l'armant de tout ce qu'on juge utile afin de lui permettre de s'affirmer et de prendre part de cette responsabilité d'enseignement/ apprentissage.

Pour que l'acte d'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère soit accessible et afin de conduire les apprenants vers des pratiques bénéfiques et positives, il faut mettre en place tout un dispositif de moyens pédagogiques, didactiques et cognitifs ayant un lien direct avec le monde dans lequel les apprenants évoluent.

I.1.1. Enseignement/Apprentissage de la compréhension de l'écrit

Comme dans le parcours scolaire, le développement professionnel, social et culturel de chaque individu, l'apprentissage de la lecture constitue un enjeu crucial et comme la maîtrise de cet acte de lire représente l'une des clés de la réussite scolaire et de l'insertion sociale des jeunes dans la société, et comme la compréhension de documents écrits est liée à la lecture, les pratiques didactiques visent et ciblent essentiellement le développement chez les élèves des capacités de compréhension de l'écrit.

La lecture est une habilité complexe. Ce n'est pas une compétence mais plutôt la résultante de plusieurs distincts, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habilités spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres activités. (Grégoire et Piérart, 1994).

I.1.1.1. Définition l'activité de la compréhension de l'écrit

Nous lisons, en effet, des phrases et des textes organisés si souvent et depuis si longtemps! Et pourtant les aptitudes de lecture nécessaires au cycle supérieur de l'enseignement secondaire font souvent défaut: lire demande de mettre en œuvre une série d'opérations relativement complexes. La compréhension de documents écrits est liée ainsi à la lecture.

La compréhension de l'écrit est ainsi la capacité de comprendre, d'analyser et de synthétiser des textes écrits afin de pouvoir développer des connaissances et des capacités et prendre une part active dans la société.

I.1.1.2. Objectifs de la compréhension de l'écrit

L'objectif de la compréhension de l'écrit est donc d'amener notre apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de

textes. L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite, et ainsi, d'intérioriser la notion de cohérence textuelle et de prendre conscience de la structure des différents types de textes.

Dans tous les cas, lire revient à fabriquer du sens en associant les données nouvelles apportées par le texte à celles dont nous disposons déjà. Il n'y aura donc jamais deux lectures identiques du même texte.

Lorsqu'il arrive au lycée, l'élève a déjà des représentations de l'acte de lire. Il possède des capacités, des savoirs et des savoir-faire. Il a déjà eu l'occasion de développer et d'exercer des stratégies pour essayer d'anticiper sur le contenu d'un écrit. Ces stratégies sont soit tournées vers le sens (identification d'un support, anticipation par rapport au contenu, mise en regard de l'illustration), soit tournées vers le code (reconnaissance globale de mots, repérage de syllabes entières, de lettres, lecture de mots par analogie à des mots connus).

La compréhension de l'écrit doit faire donc l'objet d'un travail régulier ordonné et actif dans le but de placer l'élève à même de comprendre des documents écrits de nature variée.

L'élève ainsi doit avoir été entraîné à:

-repérer les éléments non linguistiques, visuels, typographiques, iconographiques, lui permettant d'anticiper le contenu du document. (Illustrations, schémas, dessins, majuscules, paragraphes...)

- repérer et identifier le type de document (presse, publicité, ...etc.)

- repérer et identifier de façon ordonnée les marques tant sémantiques que grammaticales lui permettant de s'approprier les éléments significatifs du document (personnages, lieux, dates..., opérateurs, pronoms, verbes, articulateurs du discours...)

- repérer les structures syntaxiques des énoncés simples puis complexes.

- inférer le sens d'éléments inconnus nécessaires à la compréhension en s'appuyant sur des éléments connus (inférences d'ordre grammatical, logique, culturel, contextuel,... etc.).

I.1.1.3. Démarches didactiques de la compréhension de l'écrit

(Goigoux et Thomazet, 2002) à l'issue d'une étude menée auprès de 10 collègues en sections d'Enseignement professionnel adapté ont souligné trois aspects dans la démarche de la lecture-compréhension.

I.1.1.3.1. Pièges d'une conception simplificatrice de l'enseignement de la lecture

Ces auteurs français montrent que certaines pratiques d'enseignement de la lecture apparaissent contre-productives lorsqu'elles reposent sur une vision étriquée du soutien à la réussite des élèves. L'observation et l'analyse des pratiques éducatives mises en place pour remédier aux difficultés l'apprentissage des élèves scolarisés dans les filières de type « classes d'accueil » débouchent sur plusieurs constats, liés notamment à la survie de certains malentendus sur la nature même de l'activité de lecture. Ainsi, l'idée selon laquelle l'apprentissage de la lecture doit, dans une première étape, assurer le développement d'une compréhension littérale avant de pouvoir s'attacher à un travail sur le sens différentiel serait d'autant plus répandue dans ce type d'enseignement qu'elle apparaît comme une réponse aux difficultés et lacunes des élèves qui le fréquentent. Cette simplification artificielle de l'activité de lecture conduirait les enseignants à réduire non seulement la taille et

la complexité des textes à lire, mais également à prendre eux-mêmes en charge une part importante du travail d'élaboration de la compréhension. Selon les auteurs,

"c'est en classe, tout au long de leur scolarité primaire que certains élèves ont été confortés dans l'idée que la compréhension n'était pas le fruit d'un processus autonome (auto-contrôlé) mais qu'elle était sous la dépendance d'une tutelle externe (les questions des professeurs)" (p.6) (ibid)

Si les aides à la lecture apportées par les professeurs sont nombreuses, elles restent la plupart du temps implicites et ne font l'objet d'aucune prise de conscience de la part des élèves, qui seuls face à un texte, demeurent incapables de mobiliser les procédures ou les stratégies adéquates. Cette même logique conduirait par ailleurs les enseignants à adresser davantage de questions littérales aux élèves les plus en difficulté. Si cette différenciation permet aux élèves de produire plus facilement une bonne réponse, elle renforce en revanche une conception passive de la lecture, qui, limitée à l'utilisation de stratégies de localisation de certains éléments du texte, demeure inefficace face à des écrits plus complexes.

Les encouragements, la qualité du climat relationnel et l'aide fournie aux élèves resteraient donc sans effet dès lors que l'on n'enseigne pas aux élèves à réguler leur lecture et à prendre connaissance des procédures qui peuvent les conduire à élaborer du sens de manière autonome.

I.1.1.3.2. Difficulté d'établir des indices de progression en lecture

Si l'effet de l'enseignement des stratégies de compréhension sur les compétences en lecture de classes tout venant est aujourd'hui largement démontré (Lysynchunk, 1989), plus rares sont les études qui attestent leur effet auprès de classes d'enseignement spécialisé. Schunk et Rice (1993) montrent toutefois comment l'organisation de séances de soutien axées notamment sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, contribue à faire évoluer positivement l'image que les élèves ont de leurs compétences de lecture. La lecture étant un

domaine scolaire dont la progression est peu balisée, il est souvent difficile pour eux de prendre conscience des progrès qu'ils effectuent dans leur compréhension. Or, le sentiment de progresser constitue un élément crucial dans le développement durable de stratégies de compréhension. Si de très nombreuses études attestent de l'effet positif d'interventions pédagogiques ciblées sur l'enseignement de stratégies, certaines d'entre elles démontrent en plus, l'effet bénéfique qu'elles amènent sur la manière dont l'élève perçoit sa capacité à mener à bien des tâches de lecture similaires. Une condition de l'intervention est toutefois indispensable à cette mesure objective de gain dans les compétences perçues. Il faut que l'élève soit sensibilisé à l'effet positif engendré par l'utilisation de la stratégie de compréhension sur ses compétences. Pour percevoir l'utilité de la stratégie enseignée, l'élève doit être aidé à prendre en compte la mesure du progrès qu'il a accompli dans sa manière d'utiliser la stratégie et de mener à bien la tâche de lecture .

I.1.1.3.3. Limites de la diversification des tâches de lecture

Pour pallier le manque d'expérience et d'engagement dans la lecture des élèves, une tendance consiste à varier très souvent les situations de lecture et à privilégier en quelque sorte le nombre de tâches de lecture par rapport à la qualité de certaines productions littéraires, jugées trop difficiles pour les élèves ou susceptibles de les lasser. Pour Goigoux et Thomazet (op.cit), une trop forte variation des paramètres des tâches de lecture proposées aux élèves serait préjudiciable à plusieurs niveaux. En limitant, par exemple, l'exploitation des textes brefs à un questionnaire et une production écrite, on privilégie le contenu du texte au détriment des procédures de lecture. Le travail réflexif n'a pas le temps d'être abordé. Ensuite, dans la mesure où les textes proposés aux élèves sont dépourvus de dimensions différentielle et culturelle, il est difficile de développer chez eux une motivation à caractère intrinsèque, basée sur le plaisir procuré par l'immersion dans un récit ou sur l'intérêt généré par les informations contenues dans un document.

Croire que l'on peut accroître l'intérêt et la motivation des élèves en variant le plus souvent possible les supports et les tâches de lecture revient à sous-estimer le rôle joué par les aspects sociaux de la motivation dans l'engagement dans la lecture. Les approches récentes de la motivation pour la lecture (Guthrie et Wigfield, 2000) mettent très en avant le rôle joué par les interactions entre les élèves dans le développement de buts de lecture. Dans cette perspective d'engagement, le lecteur est considéré comme motivé, stratégique et impliqué dans des interactions sociales. Les sujets qui s'engagent dans la lecture le font pour différents motifs ; par exemple, en utilisant les connaissances acquises lors de lectures précédentes pour élaborer de nouvelles compréhensions ou pour prendre part à des échanges sociaux. La motivation et les interactions sociales constituent dès lors des variables aussi essentielles que les variables cognitives dans l'étude de la compréhension de l'écrit.

Une autre étude réalisée lors d'un séminaire sur les nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes au lycée nous propose un exemple de didactisation qui doit permettre à l'élève d'augmenter rapidement ses compétences en lecture.

I.1.1.3.3.1. Activité de pré-lecture :

- Découvrir d'un texte pendant 15 secondes,
- Consigner les éléments qui ont attiré l'attention (J'ai vu.....),
- Formuler des hypothèses sur le sens du texte(Dans ce texte, il s'agit de....),
- Poser de trois à cinq questions à partir des éléments repérés,
- Rechercher les réponses en consultant à nouveau le document,
- Eventuellement modifier ou compléter les renseignements.

Les échanges peuvent s'effectuer en langue cible ou maternelle selon les capacités des élèves. L'objectif doit être la pratique en langue cible dès que les élèves sont en mesure d'y avoir recours dans ce contexte. Il s'agit d'une situation de communication authentique qui permet aux élèves de faire part de leurs observations, de leurs réussites ou de leurs difficultés.

I.1.1.3.3.2. Activité de lecture :

Elle doit permettre la mobilisation des compétences linguistiques des élèves pour appréhender le sens. L'entraînement aux techniques spécifiques qui peuvent faciliter la compréhension du message écrit (mots transparents, inférences, etc.) fait partie du projet "interlangue". Après la lecture, les élèves rédigent un texte d'environ 50 mots pour résumer l'idée essentielle du texte. Chaque élève est invité à réfléchir aux techniques qu'il a utilisées. La compréhension d'éléments lexicaux par exemple peut être interrogée à l'aide d'un tableau qui comprend les éléments suivants :

- Je connaissais le mot
- J'ai compris grâce au contexte
- J'ai analysé les composants (mots composés)
- J'ai compris le sens

Cette démarche a été expérimentée en priorité avec des articles de presse. Progressivement, les élèves exploitent leur savoir-faire pour lire des textes plus complexes mais relevant d'une typologie proche. La découverte d'un texte littéraire a été proposée hors progression et le dispositif de lecture avait été enrichi par l'étude de l'implicite et une première approche de l'interprétation. (Séminaire du 15.11.2004, Paris).

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, lire et comprendre ne sont pas des compétences évidentes à acquérir pour un apprenant. La démarche que l'on doit employer est la même avec tous les documents écrits. Nous nous plaçons dans une situation de classe ordinaire, utilisant la compétence de compréhension écrite pour faire acquérir un nouvel objectif.

Dans un premier temps, en tant qu'enseignant, vous devez distribuer le document écrit à vos apprenants qui peuvent travailler en petits groupes pour comparer leurs résultats, et leur poser des questions sur les caractéristiques de ce

type de texte, avant même qu'ils ne le lisent. Ils s'intéresseront à l'entourage du texte, ce qui aidera à la compréhension globale ensuite.

Vous utiliserez par exemple des questions autour du texte comme :

- Qu'est-ce qu'il y a autour du texte ?
- D'où est tirée cette page ? d'un magazine, d'un journal...
- Qu'est-ce qu'il y a à la fin du texte ? auteur, source...
- Qu'est-ce qui se trouve en haut ? un titre, une adresse

Dans un second temps, il est important de faire une lecture silencieuse avec consignes, en précisant le temps dont les apprenants disposent. L'objectif étant ici de découvrir le texte, et d'amener progressivement l'apprenant à accéder au sens. Vous pouvez leur avoir distribuer un document énumérant un certain nombre de questions ou de détails à trouver. Mais il faut que les premières questions suggèrent une compréhension très globale du document écrit. En effet, il n'est pas encore temps de rentrer dans les détails. Ensuite, les apprenants vont émettre des hypothèses. Vous les y incitez tout en faisant vérifier chacune des hypothèses par d'autres élèves. Vous leur posez des questions pour bien vérifier leur compréhension par un retour au texte, ce qui revient à une lecture orientée du texte. Il est important qu'ils justifient chacune de leurs explications, afin qu'ils ne répondent pas au hasard.

Mais quelles sont les caractéristiques de vos questions ?

- Elles ne doivent pas faire appel à une compréhension linéaire du texte, car ce serait trop simple. En effet, il ne faut jamais les habituer à trop de facilité.
- Il s'agit de poser des questions constructives. Evitez par exemple les questions fermées où l'élève doit juste répondre par oui ou par non. En revanche, si certaines questions sont de ce type, n'oubliez pas de lui demander de faire une phrase complète et de se justifier par un retour au texte.

- De même, faites attention à ne pas formuler les questions de telle sorte qu'elle donne la réponse.
- Vous devez aussi être en mesure de reformuler vos questions pour les simplifier. Ce qui vous semble une évidence ne l'est pas nécessairement pour un apprenant de langue étrangère.
- Aussi, les questions doivent être adaptées au niveau de vos apprenants. (Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien)

I.1.1.4. Activités et tâches en compréhension écrite

Puisque La compréhension de l'écrit représente une véritable activité de formation, qui participe tout autant que les autres compétences à l'acquisition de la langue elle ne doit pas se réduire au simple fait de fournir à un apprenant un texte et un questionnaire auquel il doit répondre.

Les exercices auxquels elle fait appel sont les mêmes que ceux que l'on peut proposer en compréhension orale. Seuls les supports sont différents. De même que le choix des activités et le type d'exercices sont déterminés par le type de texte(le support écrit). C'est-à- dire que c'est du document que naissent les activités.

La liste qui suit offre des suggestions d'activités de pré-lecture, de tâches à réaliser pendant ou après la lecture, ainsi que des démarches d'évaluation formative. Ces trois niveaux d'activité sont indispensables pour un apprentissage efficace de la lecture.

Pendant le processus d'apprentissage, nous devons de préférence formuler des consignes et des tâches compréhensibles.

On présume généralement que les élèves maîtrisent les stratégies de compréhension à la lecture dans leur langue maternelle et qu'ils les transfèrent dans la langue étrangère. Mais des recherches montrent que ce n'est pas toujours le cas.

Pour que les élèves comprennent bien le sens des conseils donnés par le professeur en matière de stratégies de lecture, on peut leur proposer des activités qui les concrétisent. Ces activités de développement des stratégies trouvent naturellement leur place parmi les activités de découverte de sens évoquées ci-après.

- Avant la lecture:

Les élèves élaborent des attentes et des hypothèses :

- Ils répondent à des questions, des vrai/faux, des QCM ...
- Ils observent l'aspect général du document et le contexte dans lequel il se situe ; ils discutent du contenu habituel d'un tel type d'écrit
- Ils regardent le titre, les sous-titres, les photos, ... ; ils imaginent ce qu'ils vont trouver dans le texte.
- Au départ de quelques éléments donnés, ou peut-être seulement du titre, ils imaginent les personnages, les lieux, les événements, puis une histoire.
- Ils essayent de comprendre le sens d'un texte au départ d'une liste de mots-clés.
- Ils prennent connaissance de la tâche qui devra être réalisée "pendant et/ou après la lecture". --Ils lisent ou écoutent attentivement les consignes, au besoin ils les reformulent.

Puis que comprendre, c'est découvrir un sens, les tâches, questions et items visent ainsi à amener l'élève à comprendre le message, plutôt que des éléments dispersés, des détails.

- Pendant et/ ou après la lecture:

Selon le type d'écrit et l'intention de lecture, les élèves ...

- Répondent à des questions portant sur le sens général, telles que Qui a écrit quoi ? A qui ? Dans quel but ? ou : Qui a fait quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi

- Répondent à des questions sélectives, des vrai/faux, un QCM,...

- Associent ce qu'ils ont lu avec des photos, des images, des mots, des titres,...

- Remplissent ou complètent un schéma, un formulaire, un tableau, une grille de renseignements, un agenda, un planning, ...

- Relèvent les informations erronées introduites dans une autre version.

- Notent les informations utiles pour réaliser une tâche ultérieure (p. ex. dresser un itinéraire sur un plan).

- Dessinent ou illustrent ce qu'ils ont compris.

- Reconstituent un texte dont les paragraphes ont été mélangés.

- Choisissent parmi deux résumés dont l'un contient des erreurs de contenu.

- Choisissent parmi trois suites possibles la seule qui soit logique.

- Reconstituent un ordre logique ou chronologique.

- Résumant l'idée de chaque paragraphe.

- Dégagent les mots-clés en vue de réaliser une activité d'expression orale ou écrite de suivi. Ensuite, tous ensemble, on compare, on confronte, on justifie les réponses trouvées. Si nécessaire, on étaye sa réponse en citant un bref extrait, qu'on lit à voix haute. Cette négociation en vue d'établir le sens du document représente une occasion de réutiliser les éléments qu'il contient. Les activités de lecture mènent ainsi naturellement à de l'expression écrite.

Pour une évaluation possible d'apprentissage de la lecture, certaines tâches se prêtent mieux que d'autres à être utilisées. Par exemple :

- rédiger un compte-rendu.
- compléter un tableau, un schéma...
- apparier (des éléments de phrases, des images, des commentaires, des titres et des petits textes, ...).
- compléter des phrases lacunaires.
- compléter une synthèse lacunaire du texte.
- repérer et souligner les mots-clés.
- remettre des éléments dans le bon ordre.
- répondre à des questions...

I.1.2. Enseignement/Apprentissage de l'expression orale

Parler, ce n'est pas simplement s'exprimer, mais c'est aussi être compris des autres. De là on peut dire que la prise de parole en classe n'est pas un moment de défoulement mais bien un outil de travail.

Bien que le français ait été enseigné depuis l'école primaire nous constatons que les élèves à l'arrivée au lycée ne sont pas aptes même de mener une communication efficace lorsqu'ils se trouvent dans des situations de la vie courante ou autres. Ainsi dans le but de faire d'eux des adultes autonomes dans les situations de communications auxquelles ils seront affrontés, les programmes officiels mettent l'accent sur cet aspect de la langue qui doit être avant tout communicatif.

I.1.2.1. Définition de l'activité de l'expression orale

Le terme "oral" renvoie à des objets bien distincts dans leur fonction. Cela peut désigner par exemple la parole comme support d'apprentissage -oral "préparé" qui permet de répondre à des questions du professeur dans le cadre d'un cours, de participer à un travail de groupe, de faire un exposé, un compte rendu... Cela peut évoquer également la compétence plus ou moins maîtrisée par l'élève à s'exprimer dans la «norme linguistique de l'école», syntaxe et lexiques plus spécialement travaillés dans le cadre des cours.

L'oral peut enfin permettre de distinguer cette parole qui émerge dans différentes situations, de façon plus spontanée, plus improvisée: participation à une discussion, explication ou justification d'une démarche, témoignage, narration, argumentation... Dans une telle prise de parole, la pensée se cherche, se construit, évolue, se confronte à d'autres pensées.

Cette diversité de fonctions des pratiques orales marque leur importance : elles permettent à l'élève de construire son savoir, mais également son rapport aux autres et au monde, de s'affirmer comme personne et comme sujet social.

D'après le schéma réalisé à partir des travaux de Jean-Marc Coletta, l'oral peut apparaître sous deux formes :

- Il est vecteur d'apprentissage,

"Les trois-quarts des échanges scolaires se passent en échange de paroles" (Halté Jean-François). Le dialogue participe à la construction du savoir. Répondre à l'autre c'est manifester une compréhension de l'idée émise par l'autre et au-delà c'est accepter la différence. L'oral permet de construire sa pensée, verbaliser des idées. Confronter des conceptions, c'est organiser son savoir. Prendre la parole c'est aussi construire son identité, parler à la classe c'est s'engager dans son rôle de citoyen.

- Il est objet d'apprentissage,

Il est essentiel de souligner également que l'oral n'est pas seulement le temps de parole des élèves mais également ce qui relève du paralangage à l'exemple des attitudes du corps, de la gestuelle, de l'adaptation à l'interlocuteur... L'oral ne se réduit pas simplement à une émission sonore c'est aussi l'écoute et "le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est [enfin] la gestion des échanges et de la prise de parole".(Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, 2000)

Le silence peut effectivement apparaître comme un des premiers apprentissages. En proposant des situations où l'élève est en mesure d'écouter l'autre, il apprend à l'écouter. "Le silence du «parleur » et des «écouteurs » fait aussi partie de l'atmosphère, de l'entente ou de l'éloignement".(Frédéric, B. 2004).

I.1.2.2. Objectifs de l'expression orale

L'expression orale révèle, dès l'abord, les forces et les faiblesses d'une pensée, d'une argumentation, d'une narration, d'une description... Le premier contact entre deux personnes est généralement oral et détermine, pour une large part, la suite de la relation. La plupart des gens considèrent l'élocution comme une compétence naturelle : certaines personnes auraient un talent inné et pas les autres ! L'organisation du discours relève de règles dont l'efficacité est avérée.

Le but de l'enseignement de l'expression oral au secondaire est de permettent aux élèves de prendre conscience de l'ensemble des mécanismes liés à l'expression orale. il favorise l'élaboration du discours (plan, introduction, développement, conclusion), la prise de parole (voix, gestuelle, comportement) et l'écoute. Il permet de trouver et d'expérimenter l'attitude juste face à tout type de public. Il répond à l'essentiel des besoins en ce qui concerne la maîtrise et la pratique de l'oral.

Ses objectifs sont alors : de faire découvrir aux élèves les mécanismes de l'expression orale, de leur faire maîtriser l'élocution et la cohérence du discours et ainsi d'atteindre une pratique harmonieuse de l'oral à coup sûr et de se familiariser

avec les entretiens et les confrontations et apprendre à orienter un débat, exprimer une opinion, participer à une conversation...

I.1.2.3. Les démarches didactiques de l'expression orale

L'enseignement de l'expression orale se réalise en fonction du niveau des apprenants où l'enseignant demande aux apprenants de défendre une idée à l'oral qui convient avec leur niveau. L'enseignant propose aussi diverses tâches où l'apprenant essaye de s'exprimer, de défendre un point de vue en l'argumentant, de donner son avis sur un sujet, de présenter des informations, de réaliser une synthèse et de produire ses propres répliques lors d'un jeu de rôle.

L'enseignant s'efforce de créer des situations de communication partant du plus simple en arrivant au plus complexe. Pour avoir ce développement, on est censé aider l'apprenant à réaliser ce qui suit : (Laverrière J., Santucci M., Simonet R.1978).

- mobiliser les idées et lui permettre de trouver les mots appropriés pour les exprimer.

- entraîner l'apprenant à pouvoir organiser sa pensée, à lui donner une logique d'expression.

- conduire l'apprenant à faire des synthèses, en s'entraînant à avoir une pensée concise pour lui donner plus d'efficacité à l'expression.

- montrer à l'apprenant l'intérêt d'adopter son expression, c'est-à-dire acquérir une attitude favorable à l'expression.

- entraîner l'apprenant à retrouver la capacité d'expliquer, c'est-à-dire l'apprenant doit être capable de faire comprendre quelque chose à quelqu'un.

- amener l'apprenant à employer ses talents à argumenter pour pouvoir convaincre quelqu'un de son opinion.

I.1.2.4. Activités et tâches en expression orale

"Plus que l'enseignant sait rester silencieux, plus les élèves ont l'occasion de s'exprimer. Les maîtres et les intervenants divers ne savent pas toujours s'effacer pour déléguer la parole à la classe" (Frédéric Bablon 2004).

L'expression orale contient des activités qui sont intéressantes pour améliorer chez l'apprenant la capacité de s'exprimer telle que :

1- La prise de parole autonome mais préparée

Est le premier type où l'élève expose son point de vue, décrire ou présenter un document de son choix mais qui a toujours une liaison avec le thème traité en classe.

Généralement, les élèves sont entraînés à apprendre la parole en classe pendant les interrogations de l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignant ne doit pas poser des questions magistrales mais plutôt permettre à l'apprenant d'être vraiment autonome et le préparer à parler sans attendre les instructions directes et formelles de son maître.

Dans la prise de parole autonome, pour que l'apprenant du niveau faible puisse participer comme celui d'un bon niveau, il faut tenir compte des divisions constituées d'après le savoir des élèves et surtout ceux qui ont des difficultés d'adaptation. Alors, il faut indiquer les attentes de chacun, certes celui du bon niveau va essayer de se performer et l'autre va essayer de mieux prononcer.

2- La situation de dialogue, à deux ou trois

Ce deuxième type de tâche possible où les candidats préparent un thème pour lancer un débat.

3- Les jeux de rôle

Issue des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôle est en didactique des langues, un avènement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous les trois aspects: la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique.

Le jeu de rôle a aussi l'avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu' à encourager l'expression spontanée. (Cuq J. P., 2003)

I.1.2.4.1. Critères d'intelligibilité

Les apprenants sont appelés à produire du sens, cela veut dire que leurs paroles doivent être comprises par l'interlocuteur. Nous proposons quelques critères d'intelligibilité qui sont les suivants :

- **Cohésion de l'ensemble** : articulations claires et pertinentes entre les différentes parties, mises en valeur de l'introduction et de la conclusion.
- **Cohérence** : qui est l'enchaînement logique d'une idée à l'autre.
- **Correction syntaxique.**
- **Correction lexicale.**
- **La prise de risque** : on parle certainement de l'emploi de structures travaillées en classe, qui veut dire que l'enseignant doit prendre en compte les éléments positifs à part égale avec les erreurs.
- **Qualités de communication** : l'apprenant doit faire face, il doit communiquer sans lire ses notes et il doit vérifier que ses camarades le suivent.
- **La phonologie** : pour le placement de mot comme en Français, on apprend le mot et son genre et on combine les tâches d'entraînement et d'automatisation.

I.1.3. Enseignement/Apprentissage de la production écrite

I.1.3.1. L'expression écrite en approche communicative

L'approche communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Il est important d'étudier cette opposition au sein des théories linguistiques afin de mieux comprendre le concept d'Approche Communicative.

Les prémices de l'approche communicative remontent aux travaux de Noam Chomsky qui révolutionna le monde de la linguistique. A l'heure où les théories structuralistes, postulant que chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres (Saussure et Skinner), étaient en plein essor. Chomsky intervient et contredit ces approches traditionnelles en introduisant le concept de "Language Acquisition Device" (littéralement traduit par "dispositif d'acquisition du langage"). Selon Chomsky, " tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique". Cette théorie est basée sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Ainsi, pour lui, il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique "grammaire universelle".

Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus,

les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.).(Bailly N et Cohen M.2005).

Les méthodes communicatives se donnent donc pour objectif majeur d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Elles introduisent la notion d'acte de parole (se présenter, demander une information, donner un conseil ...) On n'enseigne donc plus l'impératif ou le subjonctif comme forme mais on enseigne à demander à quelqu'un de faire quelque chose. Ces méthodes marquent alors un retour à la grammaire qui avait disparu des méthodes audiovisuelles et elle s'attache à présent à l'organisation du sens. Les progressions veulent permettre, avant toute chose, aux élèves de produire et de comprendre du sens.

Pour répondre aux besoins d'un public défini, ces objectifs sont donc multiples et adaptés (maîtrise de l'oral ; maîtrise de la langue écrite ; etc...). Ils se répartissent dans les quatre dimensions de la langue: compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite. Cette dernière activité n'est pas récente dans l'approche communicative. Il suffit de penser aux classes (Freinet 1964) pour se rendre compte que la notion fait date.

I.1.3.2. Définition de l'activité de l'expression écrite

Le premier enjeu de la maîtrise d'une langue est ce besoin de communiquer. Certes les écrits peuvent avoir plusieurs statuts mais répondent à cette nécessité de penser l'écrit en fonction d'un destinataire (qui peut être soi-même dans certains cas). Chacun peut parvenir à s'exprimer. Il suffit de connaître et de maîtriser les règles – simples – de la langue. L'acte d'écrire suppose ainsi l'application de connaissances liées au code linguistique (grammaire, conjugaison, orthographe) et de connaissances liées au contexte d'écriture (le destinataire, le type de discours à produire...). Les occasions où on pourrait apporter son point de vue et faire valoir ses arguments sont multiples. Il suffit de se mettre à la rédaction en maîtrisant son

imagination, en cultivant la confiance en soi et en créant une image mentale positive de la situation.

L'expression est donc le moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas alors à écrire, mais à écrire pour.

I.1.3.3. Objectifs de l'expression écrite

L'objectif de l'expression écrite est d'amener l'apprenant à utiliser ce qu'il aurait appris antérieurement et en le réinvestissant dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, à mettre en œuvre pour la production de tout type de texte.

L'expression écrite développe diverses compétences. Elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de comprendre et respecter les contraintes de la rédaction d'un message qui doit être lu par un destinataire, d'exercer son imagination et sa créativité. Aussi elle vise à motiver ou valoriser certains élèves, qui s'expriment plus facilement à l'écrit qu'à l'oral, à leur faire découvrir leurs capacités de communiquer par écrit malgré des moyens limités.

Elle vise à développer et relier de façon cohérente des informations, des idées, des arguments, ... qui sont appropriées à un lecteur, à un contexte, à un but, à une intention, à un effet recherché.

I.1.3.4. Démarches à suivre lors d'une séance d'expression écrite

L'expression écrite est un travail systématique de production qui donne l'occasion à l'apprenant de produire des textes en s'appuyant directement sur un document écrit. Ce travail est très guidé, il vise à aider l'apprenant à produire son propre texte grâce à des exercices d'échauffement faits sur un document écrit et qui permettent de réelles productions écrites. Ce travail peut se réaliser

individuellement, à deux ou en groupes avec l'assistance du professeur qui amène progressivement les élèves à l'activité d'expression écrite à partir d'un questionnement et d'un réemploi des actes de parole en demandant toutes les réalisations possibles. Dans cette étape, les apprenants réemploient les différentes formules apprises lors des séances de communication et de grammaire et se servent de la matrice dégagée du document.

I.1.3.5. Déroulement d'une séance d'expression écrite

1-Avant de découvrir le document : il est souhaitable d'amorcer une mise en train; elle vise à sensibiliser les élèves au thème du document écrit, elle se fait à partir d'une conversation (questions /réponses professeur-élèves)

2-Découverte du document :

Observation et lecture silencieuse : Le professeur invite ses élèves à observer et à lire silencieusement le document puis il pose des questions de compréhension (les questions de l'approche globale : Qui parle dans ce texte ? A qui parle-t-il ? Où ? Comment ? Quand ? Pourquoi?...)

3-Lecture magistrale du document : le professeur lit le document ou il invite quelques bons élèves à le lire en posant des questions de compréhension après chaque phrase / paragraphe pour vérifier la compréhension des élèves et en faisant le rappel des notions grammaticales étudiées dans la séance de grammaire.

4-Réemploi des actes de paroles : Le prof aide les élèves à réemployer les actes de parole vus à la séance de communication et essaye d'obtenir toutes ses réalisations possibles.

5-l'expression écrite : Le professeur explique aux élèves (la consigne) ce qu'on attend d'eux/elles et il les invite à faire l'activité d'écrite.

6-Etudes de cas : Le professeur propose aux élèves d'autres situations d'écriture à faire chez eux comme devoir.

C'est l'une des méthodes qui s'adresse à des adolescents dans le système des unités capitalisables et dont le but est de faire acquérir à l'apprenant la compétence de communication verbale et non verbale en faisant appel aux sens d'observation de l'élève, à sa réflexion et à son analyse. C'est une démarche à suivre dans le déroulement d'une séance d'expression écrite ou de ce qu'on appelle aussi "situation d'écriture" que nous avons jugé importante dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Selon cette méthode, il faut faire tout d'abord la différence entre :

- Situation d'écriture en langue maternelle où il faut savoir bien maîtriser l'ensemble des situations d'écrit que l'on peut rencontrer : (Savoir rédiger toutes sortes de lettres, de messages, de rapports, de commandes, de factures et de reçus, de documents écrits...)

Il faut savoir demander, refuser, protester, se défendre, renseigner, réclamer... par écrit.

- En situation d'écriture en langue étrangère, dans ce cas, on écrira surtout pour exprimer un besoin précis, fonctionnel.

On écrit surtout pour demander, refuser, accepter, réclamer, se renseigner,...etc. mais de façon moins forte. Certes, le besoin d'écrire en langue étrangère existe mais il vient en seconde place après la Compréhension écrite.

Comme nous l'avons déjà cité avant, on écrit parce qu'on a quelque chose à dire, à communiquer. On écrit avec une intention, on n'écrit pas pour ne rien dire, ne rien transmettre. Ainsi, n'est pas de l'écrit communicatif tout ce qui est description(sauf dans une lettre)exercice d'imagination(certains sujets de rédaction).

En français Langue étrangère et à nos niveaux d'enseignement, rédiger un écrit c'est : Ecrire à l'intention de quelqu'un...pour une raison précise...

Comment accéder à l'expression écrite dans un enseignement d'approche communicatif selon cette méthode « chouette »?

En tout début d'apprentissage, on peut proposer tout d'abord de :

- Créer dans la classe un environnement écrit en français :

(Affiches, publicités, consignes écrites à renouveler au fur et à mesure de l'apprentissage) à écrire ou à faire écrire sous les yeux des apprenants

- Donner aux apprenants des documents écrits; journaux par exemple où ils découpent des mots des phrases qu'ils utilisent pour illustrer des dessins, des photos...)

- Proposer peu à peu des situations d'écriture en commençant par les plus simples : petits mots, liste de courses, emploi du temps, certaines questions à remplir...

- Diversifier de plus en plus les situations d'écriture.

- Accepter d'abord la“ communicabilité ” du message plus que la perfection de l'expression.

- L'expression écrite comme l'expression orale se déroule en situation de communication.

- En expression orale dans le jeu de rôles, l'élève arrive à formuler des répliques à l'aide d'un canevas et avec des éléments de langue donnés, ceci dans une situation de communication précise.

Lors d'activités d'expression écrite, la démarche est semblable.

Pour permettre à l'élève d'écrire un message, une lettre ou autres écrits, il convient de:

- préciser le cadre situationnel.
- donner des éléments de langues utiles à l'expression.
- Proposer un canevas dans certains cas.

Pour la réussite d'une activité d'expression écrite:

1- Ne jamais se lancer sans une bonne préparation à l'expression écrite.

S'assurer que la préparation a été bien faite avant de débiter la rédaction proprement dite, car une fois que les élèves commencent à écrire, le temps n'est plus aux explications, si ce n'est une remarque ou une difficulté à aplanir.

2- Expliquer la consigne en définissant la situation de communication :

Qui écrit à qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ?...

3- L'élève doit connaître toutes les formes d'écrits communicatifs :

I.1.3.5.1. Exemples d'écrits communicatifs :

- Tous les “ petits mots ”
- Une liste de courses, d'achats, de travaux à faire, une page d'agenda,...
- Un mot d'excuse, d'invitation.
- Toutes les lettres de toutes sortes... (personnelles, administratives, commerciales...)
- Les formulaires à compléter, de toutes catégories que l'on doit remplir pour des raisons précises.

- Des articles.
- Des publicités, ...etc.

4- Profiter de la consigne : l'expression écrite consiste parfois à apporter des modifications à la consigne ou au canevas.

5- Respecter l'enchaînement des idées défini par le canevas.

6- Apprendre à l'élève à assimiler les réalisations des actes de parole dans leur diversité mais, n'en retenir (au moins) qu'une seule au moment de la rédaction (la plus facile en général)

7-Apprendre à l'élève à enchaîner les informations (traitement d'informations).

8- Entraîner l'élève à l'expression écrite par l'intermédiaire de questions.

9- Entraîner l'élève à l'expression écrite par l'intermédiaire de verbes.

10- Le professeur doit bien corriger les productions des élèves et les rendre ultérieurement pour procéder à une correction des fautes communes.

I.1.3.5.2. Activités et tâches en expression écrite

L'activité d'écriture devrait s'inscrire dans un projet concret et réel dont l'enjeu a une signification pour les élèves dans la maîtrise d'une langue étrangère. Les activités doivent ainsi aller du plus simple au plus complexe.

ROUILLER et YERLY pensent que les activités d'écriture devraient s'articuler en trois phases qu'ils résument dans le tableau suivant:

Les types d'activités proposées en matière d'expression écrite.

AVANT	PENDANT	APRES
<p>-Impliquer les élèves dans une véritable situation de communication.</p> <p>-Discuter les objectifs, négocier et écrire les consignes.</p> <p>-Elaborer les outils nécessaires (pense-bête) et échanger avec d'autres des idées.</p> <p>-Imprégnation préalable à partir de lecture de textes existants ou de recherche de vocabulaire.</p> <p>-Donner à l'élève une méthode de travail et un mode d'action. (le fou, l'architecte, le menuisier et le juge)</p>	<p>-Utiliser les ressources à disposition (dictionnaires, grilles de relecture ou les personnes - maître, élève)</p> <p>-Procéder par petite étape (canevas, composer l'introduction, développer petit à petit le texte).</p> <p>-Faire travailler un texte à deux et solliciter les échanges ou faire jouer aux élèves deux rôles différents (l'écrivain et le contrôleur).</p> <p>-Maintenir une grande disponibilité surtout pour les élèves en difficulté. Aider les élèves qui sont bloqués.</p>	<p>-Utiliser des grilles d'auto-correction ciblées sur quelques critères.</p> <p>-Pratiquer l'évaluation mutuelle et l'autoévaluation.</p> <p>-Amener l'élève à parler de son texte et de comment il s'y est pris pour le réaliser.</p> <p>-Différencier les types de remarques et de corrections.</p> <p>-Mettre en valeur le texte (selon le projet d'écriture défini au départ).</p>

CHAPITRE II

LA RELATION ENTRE ECRIT ET ORAL

I.2.1. Qu'est-ce qu'une expression orale ?

L'expression orale est une activité et un moyen de communication et chacun parle en fonction de qui il est. La singularité de l'expression renforce l'impact de la communication orale. Selon Sorez (1995), "s'exprimer oralement, c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication".

La faculté de posséder un langage soit par acquisition ou apprentissage est typiquement humaine. L'être humain apprend à manier le langage parlé, qu'il soit dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère pour exprimer ses sentiments, ses idées, ses pensées, répondre, poser des questions, argumenter, analyser ses réactions émotionnelles...etc.

Certes les signes linguistiques sont les traits dominants d'une expression orale, mais ces ingrédients restent insuffisants pour réussir la recette, une organisation et une combinaison sont indispensables sans oublier de faire appel à quelques règles de la communication.

Elle est personnelle dont le locuteur s'exprime en dépend de ses propres connaissances qui sont citées au-dessous :

- 1- Des Connaissances linguistiques qui dépendent du code utilisé .
- 2- Des Connaissances référentielles qui dépendent du thème traité .
- 3- Des Connaissances sociolinguistiques qui dépendent de la situation de communication .
- 4- Des Connaissance culturelles qui dépendent du sujet parlant .
- 5- Des Connaissances discursives qui dépendent du type de discours traité .

I.2.1.1. Forme de l'expression orale :

Sa forme se compose comme suit :

Du non verbal : gestes, sourires, signes divers...etc. On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.

De la voix : de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, les apprenants devront plus soigner leur articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative.

Des pauses, des silences, des regards : En effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs, et il est important de leur apprendre aussi à en user.

I.2.1.2. Processus de l'expression orale

L'expression orale est une activité qui se caractérise par des aspects propres à elle. Et on constate que les six critères de l'expression orale lui permettent que son processus de production soit :

- Interactif,
- créateur,
- idiosyncrasique,
- propre à des conditions de productions qui ne sont pas identiques,
- la mise en œuvre des moyens linguistiques,
- aussi la mise en œuvre des moyens discursifs.

I.2.1.3. L'oral et son statut

I.2.1.3.1. L'oral

L'oral est enseigné de l'école à l'université. L'aptitude à communiquer oralement est l'objectif primordial dans l'enseignement des langues étrangères. Le code oral veut dire les unités sonores.

En linguistique, l'oral est souvent le parent pauvre de la recherche car il n'existe pas de théorie propre à lui à laquelle se réfère une pratique, sans nier bien sûr qu'il avait des travaux qui ont donné : des propriétés générales, des spécificités et des régularités de la production orale.

Mais l'oral n'est pas le brouillon de l'écrit. Il peut être défini comme quelque chose qui se pratique. Il implique des relations et des interactions entre des personnes qui se parlent. Il est la socialisation de l'expérience individuelle et il ne se réduit pas à la fonction de communication ou à un ensemble de techniques d'expression. L'oral est quelque chose qui se joue dans l'oralité, qui relève de l'échange, du partage, de la relation où interviennent le désir et le besoin de situer sa propre expérience par rapport aux autres dans le monde.

Alors on ne doit pas chercher des normes spécifiques à cette parole mais on doit plutôt travailler pour permettre son émergence et encourager son développement pour reconnaître sa richesse.

I.2.1.3.2. Le statut de L'oral

On constate clairement ces pertinentes remarques à propos de l'oral : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

L'oral n'est pas évalué proprement dit. Et s'il l'est, c'est uniquement pour prendre en compte dans une évaluation globale des possibilités de l'apprenant au

moment de l'orientation. Il n'y a pas une façon formelle et précise pour l'évaluer mais souvent d'une façon intuitive, marginale et qui diffère d'une classe à une autre.

I.2.2. Code écrit :

Le code écrit est l'ensemble des systèmes alphabétiques, syllabiques ou idiographiques, il est aussi le support de la mémoire avant d'être support de la communication.

La majorité des linguistes suit l'avis de Ferdinand de Saussure qui a défini le langage comme " une forme parlée et réduit l'écriture à un mode d'enregistrement de la parole. Aussi, d'après F. de Saussure (1983), "l'écriture fixe les signes de la langue car elle est la forme réelle des images acoustiques du langage articulé. Elle montre un état très avancé de la langue et ne se rencontre que dans les civilisations évoluées".

Sans oublier que l'écriture sert à réaliser la conservation, le véhicule et la transmission du message. Elle permet aussi la conservation du discours dans le temps et dans l'espace. Alors, l'écriture est un système de représentation par signe des paroles.

L'écrit exige la maîtrise des composantes linguistiques et une phrase écrite n'est plus comme une phrase dite oralement car la première a la possibilité d'être perfectionnée, changée et corrigée.

I.2.2.1. Production de l'écrit

L'apprentissage de l'écrit suppose la maîtrise de la discipline, notamment le fonctionnement des textes mais aussi la reconnaissance de:

- l'erreur comme indice d'apprentissage;

- l'importance du paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue;

- l'écrit comme lieu privilégié des transferts.

Produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique. Les séances de compréhension de l'écrit auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet.

Le professeur doit rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur les trois plans déjà cités. Il doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication: il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, le professeur doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écritures véritables avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi la formulation du sujet de l'expression écrite devra comporter:

- l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit;
- les éléments de la situation de communication;
- l'objet du discours.

Au moment de rentrer dans un apprentissage le professeur, lors de l'évaluation diagnostique, donnera un sujet aux apprenants qui produiront un premier jet; ce dernier permettra au professeur d'avoir une connaissance des savoirs des apprenants à exploiter et des insuffisances sur lesquelles il devra davantage focaliser son travail.

Ce premier jet sera constamment retravaillé par les apprenants, corrigé en fonction de l'intégration de nouveaux savoirs et savoir-faire jusqu'à la production finale.

Ces apprenants seront aidés par l'ensemble des activités de communication ou de structuration de la langue que le professeur leur proposera tout au long du

projet. "Il doit veiller à concevoir en parallèle des activités de structuration de langue,(exemple: le passage du discours direct au discours indirect pour modifier le système des personnes et la contraction de l'information"(Documents d'accompagnements des programmes officiels2010), de véritables activités d'écriture. Il s'agira dans ce cas de transmettre un sens qu'on a découvert et que l'on reformule selon une nouvelle situation de communication

I.2.3. Critères de distinction entre le code oral et le code écrit

Avant de donner ces quatre distinctions entre ces deux codes, on trouve qu' il est utile de commencer par donner une définition au concept code qui veut dire l'ensemble de conventions permettant de produire des messages et il est une forme de communication qui n'est pas forcément linguistique.

Et en ce qui concerne les quatre critères les voici cités :

- Le message oral s'échange entre un émetteur et un récepteur dans le cas de la conversation de manière immédiate; par exemple deux personnes parlent entre elles, quand la première personne parle effectivement la deuxième est censée lui répondre immédiatement.

- Le message oral utilise ses propres éléments informateur (les intonations, le débit, les pauses et les sons d'intensités) qui sont primordiaux pour la compréhension du message par le récepteur, par contre le code écrit utilise la ponctuation.

- Le message oral est court par rapport au message écrit car ce dernier n'utilise pas les gestes mais il utilise des mots : le vocabulaire.

- Lors d'un message oral, le récepteur et l'émetteur sont placés dans le même contexte situationnel par contre le message écrit peut décrire le contexte situationnel comme il le souhaite.

Conclusion

L'acquisition de la compétence de communication orale mène l'apprenant à apprendre, à acquérir la communication écrite, type indissociable de l'acquisition de l'oral. C'est là, que l'apprenant développe les quatre compétences: compréhension orale/ écrite et expression orale/ écrite.

Cette compétence, par le biais de l'écoute, de textes authentiques permet à l'apprenant de se situer dans différentes situations d'échange et l'aide à surmonter ses peurs, dépasser ses obstacles et par conséquent, être prêt à prendre la parole et s'exprimer oralement.

Les différents moyens pédagogiques et la multitude des supports didactiques que l'enseignant dispose lui permettent d'assurer son enseignement et de satisfaire les besoins des apprenants.

DEUXIEME PARTIE

PRTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

ANALYSE DU CADRE EXPERIMENTAL

Introduction

Dans l'enseignement du français langue seconde, depuis très longtemps nous vivons un paradoxe. Nos apprenants, bien qu'ils aient reçu un bon apprentissage des règles de grammaire et de conjugaison, rencontrent des difficultés au niveau de l'expression orale et surtout lors du passage à l'aspect créatif : l'investissement des acquis métalinguistiques dans les productions orales ou écrites.

Le but principal de l'enseignement du français au lycée actuellement est de faire de l'apprenant un citoyen capable de s'exprimer oralement et par écrit dans différentes situations de communications et ainsi le rendre capable de structurer ses réponses en fonction des différentes informations à transmettre et de maîtriser les points d'articulation de l'écrit. L'important alors est de lui procurer un apprentissage qui lui facilitera cet investissement.

De là, nous avons pensé à une nouvelle pratique de classe qui, selon nos estimations, aidera nos apprenants à améliorer leurs productions écrites. Nous avons cherché à montrer, à travers nos expérimentations, le lien étroit entre la compréhension de l'écrit et la production écrite et comment, passant par le biais d'une pré-élaboration orale collective assistée par le formateur, ces apprenants perfectionneront leurs écrits. Cette coopération pour la préparation d'un paragraphe écrit préalablement élaboré et conçu oralement et collectivement leur permettra de s'exprimer, d'inventer, de surmonter leur timidité et de réinvestir leurs apprentissages. D'ailleurs, Denise Gaudet affirme :

"Rien n'est plus fascinant que les interactions entre les jeunes élèves qui se questionnent les uns les autres, qui s'obligent à justifier ou à expliquer leurs idées, qui savent rendre fécondes leurs désaccords en reconsidérant les idées ou les solutions auxquelles ils arrivent trop vite(...). Lorsqu'ils travaillent en coopération les jeunes révèlent des capacités insoupçonnées qui peuvent se manifester vraiment parce qu'ils sentent qu'ils ont la confiance d'un adulte,

qui tout en soutenant leurs efforts, leurs donne l'occasion d'être responsables d'eux même."(Gaudet Denise, 1980).

Pour vérifier et ainsi évaluer l'efficacité de cette technique de classe et le bien fondé de nos hypothèses de départ, nous avons effectué notre expérience dans deux établissements secondaires se situant dans deux régions éloignées, différentes géographiquement. Nous avons mené cette expérience dans le lycée de : Nâaman Ben Bachir à CHERIA wilaya de TEBESSA et le lycée Hafer Essas Med El Aid à OUED ZENATI, dans la willaya de GUELMA. Nous avons pris comme échantillon des élèves des trois niveaux du secondaire des filières lettres et philosophie et lettres et langues.

Dans cette partie pratique, nous essayerons de présenter et d'expliquer les étapes de l'expérimentation tout en mettant le point sur une analyse du corpus dont les résultats seront exploités ultérieurement.

II.1.1. Choix des établissements, des niveaux et des filières

D'après notre expérience, nous avons constaté que les résultats obtenus lors des épreuves du Baccalauréat sont critiques vu le nombre importants de points accordé à l'activité de production écrite : 7/20 pour la filière "lettres et philosophie" et de 8/20 pour celle des "lettres et langues".

Plus que la moitié des candidats ignorent cette partie et le reste choisit directement le résumé pensant qu'il est plus facile à réaliser et se sentant sécurisés par le support de travail sous les yeux. Nous avons pensé à cette manière de procéder vu le résultat encourageant dont nos apprenants ont fait preuve en optant pour le résumé, mais qui se limitait juste à la production orale et collective d'une partie de la rédaction.

Nous avons choisi le secondaire parce que dans cette situation-classe nous sommes mieux informés sur les difficultés de nos apprenants. Sachant que c'est le palier qui prépare l'apprenant aux études universitaires, et par conséquent devenir seul responsable de ses apprentissages, nous jugeons nécessaire de lui apprendre à réinvestir ses acquis dans des écrits cohérents et structurés.

Nous avons jugé important de mener l'expérience dans deux régions éloignées géographiquement, socialement et culturellement différentes, pour mieux mettre la main sur les difficultés rencontrés par nos apprenants. Nous avons choisi les filières littéraires car elles sont les plus sollicitées à la production littéraire et le volume horaire attribué à l'enseignement du français est plus important par rapport aux autres filières : 4 heures pour les lettres et philosophie et 7 heures pour les lettres et langues, surtout qu'elles sont les seules concernées par le texte narratif en phase terminale de leur cursus secondaire.

II.1.2. Démarche de l'expérimentation

Avant de présenter les étapes du travail, nous faisons remarquer que notre expérience s'est répartie sur deux années scolaires successives. Nous avons commencé ce travail avec un groupe de première année lettres. Une expérience qui a duré deux mois (avril/ mai 2009). Nous avons poursuivi avec le même groupe à la rentrée pour une durée de trois mois (le premier trimestre 2010) ainsi qu'avec un groupe de troisième année secondaire.

Notre travail commence par un support texte qui à chaque fois fait l'objet d'une séance de compréhension de l'écrit, c'est-à-dire : étude de texte. Lors de cette étape, et avant d'arriver aux séances consacrées pour l'entraînement à l'écrit, nous mettons l'accent sur tous les points de langue qui seront réinvestis par les apprenants lors de leurs pré-élaborations dans ces deux phases (collective et en petits groupes). Notre analyse sera suivie à chaque fois par un prolongement écrit, présenté sous forme de sujet de rédaction.

La production écrite comporte trois étapes : une pré-élaboration orale collective assistée par le formateur et bien sûr sans aucune prise de notes. Les apprenants se baseront sur la mémorisation. Une deuxième étape, toujours accomplie en classe, un pré-élaboration orale et écrite en petits groupes. Et enfin une production individuelle qui sera réalisée comme devoir à domicile remis à une date indiquée à l'avance par le formateur (la plupart du temps une semaine).

Nous rappelons que la méthodologie de l'expérimentation et la constitution de l'échantillon ont été annoncés à l'introduction de notre travail pour avoir une idée globale sur le travail dès le début.

Pour mieux mettre le point sur les réels problèmes que rencontrent nos élèves quand ils ont affrontés l'exercice de la production écrite et les difficultés qu'ils sentent en passant de la compréhension de l'écrit à la rédaction, nous avons jugé utile de les soumettre ainsi que nos collègues formateurs à un questionnaire dont les

réponses ont donné lieu à des analyses et des commentaires qui nous éclaireront certainement plusieurs points.

- Remarque:

On a préféré répartir les qualités des compétences sur lesquelles nous avons formulé notre questionnaire, sur un nombre limité de 40 apprenants pour chacune des questions proposées.

On a constaté par la suite, que le lecteur ne doit fournir aucun effort pour la compréhension de la grille, au contraire, il peut lire la grille et saisir les chiffres aisément.

II.1.2.1. Questionnaire / enseignants

Destiné aux enseignants de français langue étrangère concernant l'enseignement de l'expression écrite.

1. Parmi les disciplines suivantes, concernant la maîtrise de la langue, comment évaluez-vous les compétences de vos apprenants?

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
Grammaire de textes.				
Syntaxe.				
Lexique.				
Conjugaison.				
Orthographe.				

2. Comment évaluez-vous les compétences de vos apprenants dans la stratégie de lecture des textes variés ?

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
La planification de la lecture.				
La lecture des mots inconnus.				
La compréhension des mots inconnus.				
L'établissement des liens dans les phrases.				
L'établissement des liens entre les phrases.				
L'établissement des liens entre les paragraphes.				
Le dégagement des informations				
L'organisation des informations.				

3. Comment évaluez-vous la compétence de vos apprenants dans la stratégie de production des textes variés.

	Excellente	Bonne	Suffisante	Insuffisante
La structure du texte.				
La structure de la phrase.				
Le vocabulaire.				
L'orthographe d'usage.				
L'accord.				

4. Comment évaluez-vous les compétences de vos apprenants dans les stratégies d'écoute et de compréhension de discours oraux ?

Compréhension nulle	

Compréhension partielle	
Compréhension globale	

5. Comment évaluez-vous les compétences de vos apprenants dans la production de discours oraux ?

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
Vocabulaire riche				
Vocabulaire nuancé				
Maitrise parfaite des règles				
Maitrise partielle des règles				

Autres :

6. Comment essayez-vous d'améliorer la production écrite chez l'élève?

II.1.2.1.1. Analyse des réponses obtenues

Sur 80 questionnaires distribués, nous avons reçu 65 réponses.

Effectif moyen des classes : 38/ 44 élèves.

1. Parmi les disciplines suivantes, concernant la maitrise de la langue, comment évaluez-vous les compétences de vos apprenants?

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisante
Grammaire de textes.	00	02	06	32
Syntaxe.	01	05	06	18
Lexique.	03	12	18	07
Conjugaison.	04	14	16	06

Orthographe.	04	15	15	05
--------------	----	----	----	----

2. Comment évaluez-vous les compétences de vos apprenants dans la stratégie de lecture des textes variés ?

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
La planification de la lecture.	02	06	14	18
La lecture des mots inconnus.	01	06	16	17
La compréhension des mots inconnus.	00	00	00	00
L'établissement des liens dans les phrases.	02	08	16	20
L'établissement des liens entre les phrases.	03	10	16	11
L'établissement des liens entre les paragraphes.	03	08	18	11
Le dégagement des informations	03	08	22	07
L'organisation des informations.	03	08	20	09

3. Comment évaluez-vous les compétences de vos apprenants dans la stratégie de production des textes variés?

	Excellentes.	Bonnes.	Suffisantes.	Insuffisantes.
La structure du texte.	01	06	10	23
La structure de la phrase.	02	09	12	17

Le vocabulaire.	03	10	17	10
L'orthographe d'usage.	03	10	13	14
L'accord.	04	12	16	08

4. Comment évaluez-vous les compétences de vos apprenants dans les stratégies d'écoute et de compréhension de discours oraux ?

Compréhension nulle	06
Compréhension partielle	20
Compréhension globale	14

5. Comment évaluez- vous les compétences de vos apprenants dans la production de discours oraux ?

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
Vocabulaire riche	03	05	06	26
Vocabulaire nuancé	04	04	04	28
Maitrise parfaite des règles	04	07	10	19
Maitrise partielle des règles	06	10	12	12

6. Comment essayez-vous d'améliorer la production écrite chez l'élève?

- en encourageant les points positifs
- en soulignant les fautes qui rendent le texte difficile à lire
- en donnant des explications individuelles avec exercices de grammaire appropriés
- en donnant des devoirs fréquents (plus ils écrivent, plus ils progressent)

Autres : Que souhaiteriez-vous ajouter?

Beaucoup de doléances en ce qui concerne les effectifs.

La pluralité des tâches à accomplir ne laisse pas le temps souhaitable au travail sur la lecture suivie qui peut aider l'apprenant à enrichir son vocabulaire et ainsi à perfectionner ses productions écrites.

L'entraînement systématique à cet exercice d'écriture est rendu impossible à cause des effectifs trop lourds. Avoir des groupes restreints serait d'un grand bénéfice pour les apprenants.

Le petit nombre d'heures de cours et les classes surchargées rendent impossible un suivi régulier des élèves, ce qui est fort dommage.

En conclusion de cette étude qui nous a pris du temps, et dans sa conception et dans sa diffusion et dans son dépouillement puis sa mise en forme, nous relevons dans toutes les réponses de nombreux points communs en ce qui concerne les difficultés des apprenants qui se relient tous aux difficultés de réinvestir leurs acquis en matière grammaire, conjugaison et vocabulaire, comme vous pouvez le constater en lisant les résultats.

II.1.2.2. Questionnaire / apprenants

Destiné aux groupes échantillons avant l'expérimentation.

1. Parmi les disciplines suivantes dans laquelle vous sentez que vos capacités sont : excellentes- bonnes – suffisantes – insuffisantes.

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
Grammaire de textes.				
Syntaxe.				
Lexique.				
Conjugaison.				
Orthographe.				

2. Pendant la lecture de textes variés vos capacités sont-elles :

excellentes ? bonnes ? suffisantes ? insuffisantes ? dans :

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
La lecture des mots inconnus.				
La compréhension des mots inconnus.				
L'établissement des liens dans les phrases.				
L'établissement des liens entre les phrases.				
L'établissement des liens entre les paragraphes.				
Le dégagement des informations				
L'organisation des informations.				

3. Dans l'exercice de la production écrite, vos capacités sont-elles :

excellentes ? bonnes ? suffisantes ? insuffisantes ? dans :

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
La structure du texte.				
La structure de la phrase.				
Le vocabulaire.				
L'orthographe d'usage.				
L'orthographe grammaticale.				

4. Dans l'écoute d'un document oral, votre compréhension est :

Compréhension nulle	
Compréhension partielle	
Compréhension globale	

5. Dans la production de textes oraux, vos capacités sont-elles:

excellentes ? bonnes ? suffisantes ? insuffisantes ?

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
Phrases simples et correctes				
Voix et clarté				
Enchaînement d'idées				

II.1.2.2.1. Analyse des réponses obtenues

Nous avons distribué les questionnaires dans les deux établissements d'essai sur 80 élèves.

1. Parmi les disciplines suivantes dans laquelle vous sentez que vos capacités sont : excellentes- bonnes – suffisantes – insuffisantes.

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
Grammaire de textes.	00	00	00	40
Syntaxe.	00	05	15	20
Lexique.	00	06	14	20
Conjugaison.	00	07	14	19
Orthographe.	00	06	17	22

2. Pendant la lecture de textes variés vos capacités sont-elles :
excellentes ? bonnes ? suffisantes ? insuffisantes ? dans :

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
La lecture des mots inconnus.	01	02	02	35
La compréhension des mots inconnus.	00	00	00	40
L'établissement des liens dans les phrases.	03	05	07	25
L'établissement des liens entre les phrases.	03	04	06	27
L'établissement des liens entre les paragraphes.	03	04	06	27
Le dégagement des informations	05	04	07	24
L'organisation des informations.	05	04	08	23

3. Dans l'exercice de la production écrite, vos capacités sont-elles :
excellentes ? bonnes ? suffisantes ? insuffisantes ? dans :

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
La structure du texte.	02	06	12	20
La structure de la phrase.	02	07	13	18
Le vocabulaire.	04	06	13	17
L'orthographe d'usage.	04	06	12	18
L'orthographe grammaticale.	02	03	06	29

4. Dans l'écoute d'un document oral, votre compréhension est

: excellente ? bonne ? suffisante ? insuffisante ?

Compréhension nulle	21
Compréhension partielle	15
Compréhension globale	04

5. Dans la production de textes oraux, vos capacités sont-elles :
excellentes ? bonnes ? suffisantes ? insuffisantes ?

	Excellentes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes
Phrases simples et correctes	04	06	10	20
Voix et clarté	05	06	11	18
Enchaînement d'idées	02	04	07	27

Remarque.

Ayant discuté avec ces apprenants pour pouvoir comprendre comment se trouve-t-il qu'ils se jugent bons en syntaxe et conjugaison surtout, trouvent-ils d'énormes difficultés en productions de paragraphes. Ils se sont justifiés par le fait que le travail sur les phrases décontextualisées est plus facile pour eux, car ils ne se trouvent pas dans l'obligation d'enchaîner les idées ou de se trouver des suites de phrases. Il s'agit d'après eux de règles à apprendre et à appliquer. Ils ont rajouté que l'autre raison est peut être que parce qu'ils ne sont pas habitués à intégrer ce qu'ils apprennent en ces séances de langue dans des productions écrites.

CHAPITRE II

LA MISE EN PRATIQUE

II.2.1. Expérimentations

Notre travail, à titre de rappel porte sur la production écrite, sa relation avec la préparation orale réalisée en classe, ainsi le but de notre travail et de trouver une technique d'enseignement adéquate qui nous permettra de mieux voir comment améliorer cet exercice de production chez nos élèves, vu qu'il est d'une grande importance et dans l'évaluation des apprentissages et dans la vie quotidienne.

Comme nous l'avons mentionné, notre échantillon est constitué de trois niveaux du cycle secondaire (première, deuxième et troisième année), de filières différentes (Lettres et langues étrangères, Lettres et philosophie).

Notre travail est de montrer le rapport entre la compréhension de l'écrit et la production écrite. Comment par le biais d'une pré-élaboration orale collective comme préparation à l'écrit, l'élève peut-il améliorer sa production écrite se rapportant à un sujet de rédaction en rapport avec le support écrit étudié en séance de compréhension de l'écrit.

Notre travail s'est présenté de la manière suivante :

- L'analyse d'un texte en séance de compréhension de l'écrit, tout en mettant l'accent sur les points de lexique et de syntaxe qui peuvent nous aider à mieux faire passer le message visé par le choix et le travail.
- Proposer par la suite comme prolongement un sujet de rédaction inspiré du contenu du texte étudié.
- Procéder à une pré-élaboration orale collective en classe et ceci bien-sûr après une négociation des idées avec les élèves et le choix collectif d'une piste de travail.
- Procéder ensuite à une pré-élaboration orale en groupes (la classe sera répartie en petits groupes incités à produire un texte complet à présenter oralement).

- En fin de parcours, les élèves auront à refaire le travail (la production écrite) individuellement comme devoir à domicile et à rendre sur une double feuille. Bien entendu, ces élèves n'auront à prendre comme notes que des mots, des idées et des structures mais pas le paragraphe en entier. Ils se baseront aussi sur la mémorisation et essayerons d'améliorer les textes produits oralement en classe.

Nous avons choisi comme support le texte narratif, puisqu'il est proposé dans les programmes officiels des trois niveaux et aussi, parce que dans la narration on peut faire appel à tout autre type de discours : argumentatif, descriptif, conversationnel... . Aussi, ce qui nous a poussé à choisir ce type de texte est le fait que, si simple semble-t-elle, la narration présente pour nos élèves un réel problème de grandes difficultés.

Ce petit compte rendu présentera quelques-unes des expérimentations menées sur terrain, en commençant par la présentation du support de la compréhension de l'écrit tout en mentionnant les objectifs visés par ce travail et ce choix et arrivant à la production individuelle, tout en passant par une pré-élaboration collective orale et une pré-élaboration orale en petits groupes, avec une grille d'évaluation de la séance orale et des exemples de copies d'élèves en production écrite, en travail individuel.

Dans nos expérimentations, nous avons un groupe de deuxième année Lettres et philosophie que nous suivons depuis la première année, c'est-à-dire un suivi de deux années scolaires, ce qui nous permettra de mieux voir la crédibilité de notre démarche et si vraiment elle peut nous aider à perfectionner notre travail et ainsi les productions de nos élèves.

Avant de vous présenter des exemples d'expérimentations, nous avons jugé bon de vous présenter la manière dont s'est déroulée la pré-élaboration orale collective et en petits groupes ainsi que les fiches de travail qui nous ont aidées à faire de la séance une séance réellement fructueuse pour nos élèves et ceci après le premier essai durant lequel le travail était un peu dur et où le but fut atteint

difficilement. Des fiches de travail sur lesquelles les élèves se baseront dans les trois étapes : pré-élaboration orale collective, pré-élaboration orale en petits groupes et production écrite individuelle.

II.2.1.1. Pré-élaboration orale collective

Le travail à réaliser est un récit, donc nous avons jugé préférable, pour les élèves de procéder en se basant sur une fiche de travail que nous leur donnons avant de passer à cet exercice comme première étape dans la préparation de la rédaction, de la façon suivante :

1-Déterminer le cadre du récit.

Pour déterminer les caractéristiques principales de l'histoire, les élèves doivent commencer par répondre à ces questions. Cela leur permettra de situer le récit dans un contexte avant de réfléchir à son déroulement.

L'époque : passé, présent, futur...

La temporalité : jour, nuit ...

Le lieu : familier, étranger, unique, varié...

Le style : réaliste, caricatural, valeureux...

Le type de personnages : personnage principal ou groupe de personnages ...

L'événement : quel est l'événement déclencheur de l'histoire ?

L'idée de départ : l'objectif est de trouver une situation initiale en déséquilibre : il y a un problème qu'il va falloir résoudre. C'est l'élément déclencheur, qui peut être triste ou gai, drôle ou effrayant...

Synopsis (trames) : à partir de l'idée de départ, on développe le synopsis, c'est-à-dire l'histoire racontée. Le développement du synopsis consiste à créer des

étapes qui ponctuent le retour à une situation équilibrée : la situation déséquilibrée a retrouvé son équilibre.

Situation initiale → transformation(s) → situation finale.

Au deuxième essai de cette démarche, qui vise à améliorer les productions écrites de nos élèves, nous avons jugé nécessaire de diviser la classe en petits groupes, ce qui a permis de mieux organiser la tâche et de permettre à ces derniers d'avoir plusieurs pistes ou idées de travail et ainsi de varier leurs textes. Nous avons préparé des fiches de travail inspirées des fiches du (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1999), qui selon nos estimations faciliteront aux apprenants leur tâche.

II.2.1.1.1. Fiche de travail 01

La recherche des éléments essentiels du récit.

1- Situation initiale

- Mon récit racontera une histoire imaginaire.
- Mon récit racontera un événement réel.

2- Personnages

- Mes personnages principaux seront au nombre de.... et il y aura: des humains (homme, femme, enfant), des animaux ou autre.
- Mes personnages secondaires seront au nombre deet il y aura: des humains (homme, femme, enfant), des animaux ou autre.
- Les personnages qui seront amis :..... alliés
- Les personnages qui seront ennemis :.....opposants

3- Temps

- Mon histoire se passera dans les années....
- à quel moment de l'année.....

4- Lieux

- 4. Le lieu principal de l'action sera.....

- 5. Il y aura d'autres lieux comme....
- Autres

5- Élément déclencheur

- Quel sera l'événement qui déclenchera le problème?
- Les actions principales de mon récit seront:...
- Les actions secondaires de mon récit seront:...
- Parmi ces actions, celles qui aideront le(s) héros seront:....
- Parmi ces actions, celles qui sont menaçantes pour le(s) héros seront:.....

6- Situation finale

- Comment les personnages vont-ils se sortir du danger?
- Comment va se terminer cette aventure?

II.2.1.1.2. Fiche de travail 02

Plan de mon récit

1. La situation initiale sera composée des idées suivantes

- présentation des personnages principaux.
- présentation du moment.
- présentation du lieu principal.
- présentation de la première action, celle qui décrit ce que font les personnages au début de l'histoire.

2. L'événement déclencheur sera.

3. Je présenterai les événements dans l'ordre suivant:

-
-
-

4. La situation finale de mon récit sera...

II.2.1.2. Expérimentation 01

II.2.1.2.1. Essai 01

Fiche descriptive.

- Corpus : élèves de première année secondaire "lettres"
- Nombre : 40 élèves.
- Nature de la classe : élèves filles et garçons, rapprochés en âge, arabophones.
- Durée des deux premières expérimentations 06h pour chacune: (02h pour la compréhension de l'écrit, 02h pour la préparation et la pré-élaboration orale collective ainsi que la pré-élaboration orale en petits groupes) travail achevé en classe, la production individuelle a été réalisée comme devoir à domicile.

Nous devons signaler que les séances de point de langue n'ont pas été mentionnées dans notre travail.

Séance 01

Compréhension de l'écrit : Le K

Quand Stefano Roi eut douze ans, il demanda comme cadeau à son père, qui était capitaine au long cours et maître d'un beau voilier, de l'emmener à bord avec lui.

« Quand je serai grand, dit-il, je veux aller sur la mer comme toi. Et je commanderai des navires encore plus gros et encore plus beaux que le tien.

-Dieu te bénisse, mon petit, répondit le père. Et comme son bâtiment devait justement appareiller ce jour-là, il emmena le garçon à bord avec lui. C'était une journée splendide. Stefano qui n'était jamais monté sur un bateau, courait tout heureux sur le pont, admirant les manœuvres compliquées des voiles. Et il posait de multiples questions aux marin qui, en souriant, lui donnaient toutes les explications souhaitables.

Arrivé à la poupe, le garçon s'arrêta, intrigué, pour observer quelque chose qui émergeait, par intermittence, à deux cent mètres environ dans le sillage du navire. Bien que le bâtiment courût déjà à belle allure, porté par une brise favorable, cette chose gardait toujours le même écart. Et bien qu'il n'en comprît pas la nature, il y avait en elle un je ne sais quoi d'indéfinissable qui fascinait intensément l'enfant.

Le père, qui ne voyait plus Stefano, et l'avait hélé sans succès, descendit de sa passerelle de commandement pour se mettre à sa recherche.

« Stefano, qu'est-ce que tu fais planter là ? lui demanda-t-il en l'apercevant finalement à la poupe, debout, en train de fixer les vagues.

-Papa, viens voir. »

Le père vint et regarda lui aussi dans la direction que lui indiquait le garçon mais il ne vit rien du tout.

«Il y a une chose noire qui se montre de temps en temps dans le sillage, dit l'enfant, et qui nous suit.

-J'ai beau voir quarante ans, dit le père, je crois que j'ai encore de bons yeux. Mais je ne remarque absolument rien ».

Comme son fils insistait, il alla prendre sa longue-vue et scruta la surface de la mer, en direction du sillage. Stefano le vît pâlir.

« Qu'est-ce qu'il y a ? Pourquoi tu fais cette figure-là, dit, papa ?

-Oh ! Si seulement je ne t'avais pas écouté, s'écria le capitaine. Je vais me faire bien du souci pour toi maintenant. Ce que tu vois émerger de l'eau et qui nous suit n'est pas une chose, mais bel et bien un K. c'est le monstre que craignent tous les navigateurs de toutes les mers du monde. C'est un squalo effrayant et mystérieux, plus astucieux que l'homme. Pour des raisons que personne ne connaîtra peut-être jamais, il choisit sa victime et une fois qu'il l'a choisie, il l'a suit pendant des années et des années, toute la vie s'il le faut, jusqu'au moment où il réussit à la dévorer. Et le plus étrange c'est que personne n'a jamais pu l'apercevoir, si ce n'est la future victime ou quelqu'un de sa famille.

-C'est une blague que tu me racontes papa !

-Non, non, et je n'avais encore jamais vu ce monstre, mais d'après les descriptions que j'ai si souvent entendues, je l'ai immédiatement identifié. Ce museau de bison, cette gueule qui ne fait que s'ouvrir et se fermer spasmodiquement, ses dents terribles... . Stéfano, il n'y a plus de doute possible, hélas ! Le K a jeté son dévolu sur toi, et tant que tu seras en mer il ne te laissera pas un instant de répit. Ecoute-moi bien mon petit : nous allons immédiatement retourner au port, tu débarqueras et tu ne t'aventureras plus jamais au-delà du rivage, pour quelque raison que ce soit. Tu dois me promettre. Le métier de marin n'est pas fait pour toi, mon fils. Il faut te résigner. Bah ! À terre aussi tu pourras faire fortune. »

Ceci dit, il commanda immédiatement au navire de faire demi-tour, rentra au port et, sous prétexte d'une maladie subite, fit débarquer son fils. Puis il repartit sans lui.

Profondément troublé, l'enfant resta sur la grève jusqu'à ce que la corne du plus haut mât eût disparu à l'horizon. A distance il apercevait un petit point noir qui affleurerait de temps en temps c'était le K qui croisait lentement, de long en large et qui l'attendait avec obstination.

Dino Buzzati, Le K (extrait 1).

Déroulement des séances

Séance 1: Compréhension de l'écrit

Objectifs :

- Faire rappeler aux élèves la structure du texte narratif, acquise au cycle moyen en se basant sur son organisation chronologique.

-Apprendre aux élèves la différence entre un événement réel et un événement fictif.

Analyse.

Consignes.

Faire une lecture silencieuse du texte et relevez :

- les personnages.
- les temps des verbes du texte.
- le lieu et le moment de l'histoire.

Séance 2 :

Préparation à l'écrit

1- présentation du travail demandé :

Réécrivez le texte étudié : Le K, sous forme de fait divers.

Consignes :

Respectez la structure du fait divers.

Utilisez la transformation passive.

Employez l'imparfait et le passé simple.

2- La séance a débuté par un petit questionnaire, qui a permis aux élèves de rappeler les informations essentielles contenues dans le texte. La production orale s'est réalisée en étapes.

- Guidés par le professeur, les élèves ont formulé des réponses en phrases qu'on a fait répéter par l'ensemble de la classe dans le but de faire participer tout le groupe et d'inciter ceux qui sont passifs à réagir et à s'intégrer. Sans oublier l'objectif de mémorisation.

Après l'exploitation du texte dont le but était d'apprendre ou de rappeler aux élèves le schéma du texte narratif, la différence entre un fait divers, qui est un récit d'évènements réels, et la nouvelle qui se base plus sur la fiction, nous avons testé les acquis de nos élèves par une petite production écrite, nous les avons invités à réécrire le texte sous forme de fait divers tout en respectant certaines spécificités.

- Ils ont par la suite produit la première partie du fait divers répondant aux questions : qui ? quoi ? où ? quand ? (production orale)

- Ils ont enfin produit le texte au complet en rajoutant les informations se rapportant aux conséquences des faits.

II.2.1.2.2. Bilan du test

La participation des élèves a été massive. Dans l'ensemble, tous ont réagi positivement, ils se sont rappelés le texte et de là, ils ont formulé des réponses que le professeur a fait répéter par ceux qui ont de grandes difficultés. Ils ont enrichi les phrases par des formulations différentes et ont produit des paragraphes variés progressivement.

Les seules difficultés ressenties, ont été dans la prononciation ce qui fait que certains élèves en leur donnant la parole montrent de l'hésitation.

3- Nous avons ensuite réparti notre classe en cinq groupes (entre 7 et 8 par groupe), les élèves ont exposé à la fin de la séance leurs paragraphes.

Ils seront chargés de rendre le travail écrit sur double feuille, comme devoir à domicile.

Lors du travail des groupes, nous avons noté ce qui suit :

Comme les élèves sont partis d'un support exploité en classe lors de la compréhension de l'écrit, puis en production orale collective et en petits groupes d'un paragraphe : fait divers (type de récit déjà étudié), ils ne paraissaient pas effrayés, à première vue ils ont trouvé le travail accessible.

Ils se sont organisés, chaque groupe travaille à part. Des difficultés apparaissent quant au début de la production, car ils n'ont pas pensé à établir un plan de travail, ils se sont acharnés à reprendre intégralement ce qui a été fait oralement et faute de maîtrise de langue, ils se sont retrouvés en difficulté. Ainsi au moment de la présentation, nous avons remarqué que ces derniers se sont collés aux idées développées lors de la pré-élaboration collective, alors qu'un grand nombre de paragraphe présentait une incohérence.

Nous les avons chargés par la suite de faire une production écrite du texte à la maison comme devoir, que nous avons corrigé à la remise des copies.

Les copies ont été remises et corrigées plus tard. Dans notre évaluation nous nous sommes intéressés par quelques critères que nous avons jugé utiles pour évaluer le copies de nos apprenants.

II.2.1.2.1.1. Grille d'évaluation de la pré-élaboration orale

Critères / groupes		Notes	Gp 1	Gp 2	Gp 3	Gp 4	Gp 5	
Compréhension	Nulle	00						
	Partielle	01	01		01	01		
	Globale	02		02			02	
Expression	Prononciation	Incorrecte	00	00		00		
		Correcte	01		01		01	01
	Qualités lexicales	Nulles ou incompréhensibles	00			00		
		Limitées	01	01			01	
		Permettant une expression exacte	02		02			02
		Vocabulaire riche, nuancé	03					
	Correction grammaticale	Règles non maîtrisées	00					
		Partiellement maîtrisées	01	01	01		01	
		Fondamentalement maîtrisées	02					02
	Qualité du message	Clarté	Discours confus	00			00	
Manque de précision			01	01		01	01	
Clair			02		02			02
Réflexion personnelle		Nulle	00					
		Affirmations arbitraires	01	01	01	01	01	01
		Opinion fondée	02					
Connaissance de faits de civilisation		Nulle	00	00		00		
		Partielle	01		01		01	01
Total des notes obtenues		20	05	10	03	07	11	

Gp.: groupe

Michel Lequime, "Quels critères pour l'examen oral?", *Les Langues modernes*, n° 4/1984, pp. 303-305.

II.2.1.2.2.2. Grille d'évaluation de la production écrite adaptée de l'ouvrage de Lita lundquist,2005, *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique.*

Critères / Sujets	C1	C2	C3	C4	C5
Cohérence pragmatique 04 Pts.					
- Le texte produit, correspond-il au but visé? 2	1	1	1	0.5	1
- Le texte produit, répond-il à la consigne? 2	1	1	1	1	1
Cohérence textuelle 13 Pts					
Structure du texte 04 Pts.					
- Organisation du texte 1	1	0.5	1	1	1
- Cohérence du système du temps 1	0.5	0.5	0.5	00	0.5
- Cohérence de la progression des idées 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Cohérence énonciative 01 Pts.					
- Le système d'énonciation, est-il respecté? 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Cohérence sémantique 04 Pts					
- Vocabulaire adapté à l'écrit produit 2	1	0.5	0.5	0.5	0.5
Articulation entre les phrases 2	0.5	0.5	0.5	0.5	00
Morphosyntaxe 04 Pts					
- Les phrases sont-elles correctes? 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
- Concordance des temps au niveau des phrases 1	0.5	0.5	00	00	0.5
Maitrise de l'orthographe 2	1	0.5	1	0.5	0.5
Cohérence matérielle 03 Pts					
- Typologie: lisibilité 1.5	1	1	1	1	1
- Organisation de la page 1.5	1	1	1	1	1
- Note obtenue / 20	10	08.5	09	07.5	08.5

c.: copie

Après l'évaluation des copies nous avons noté ce qui suit :

Les élèves ont rencontrés de grandes difficultés à reproduire un texte respectant le schéma du fait divers car par manque de maîtrise de la langue et d'un lexique assez riche, ils n'ont pu se détacher du texte produit oralement. Et aussi, travaillant sans la préparation d'un plan (qui aurait pu les aider à suivre le cheminement du fait divers, type de récit demandé par l'exercice) a posé problème dans l'organisation des idées et la formulation de phrases simples répondant à la consigne de travail.

II.2.1.3. Expérimentation 02

II.2.1.3.1. Essai 01

Séance 1: Compréhension de l'écrit

Texte support : Une locomotive prisonnière de la neige

Objectif : rendre l'élève capable de faire la différence entre un schéma narratif situationnel et un schéma narratif actantiel.

Une locomotive prisonnière de la neige.

Depuis près d'une heure, le train était en détresse, et l'angoisse des voyageurs avait grandi. A chaque minute, une glace se baisait, une voix demandait pourquoi l'on ne partait pas. C'était la panique, des cris, des larmes, dans une crise montante d'affolement.

-Non, non, c'est assez déblayé, déclara Jacques. Montez, je me charge du reste.

Il était de nouveau à son poste, avec Pecqueux, et lorsque les deux conducteurs eurent regagné leur fourgon, il tourna lui-même le robinet du purgeur. Le jet de vapeur brûlante, assourdi, acheva de fondre les paquets qui adhéraient encore aux rails. Puis, la main au volant, il fit machine arrière. Lentement, il recula d'environ trois cent mètres, pour prendre du champ. Et, ayant poussé au feu,

dépassant même la pression permise, il revint contre le mur qui barrait la voie, il y jeta la lison, de toute sa masse, de tout le poids du train qu'elle trainait. Elle eut un han ! Terrible de bûcheron qui enfonce la cognée, sa forte charpente de fer et de fonte en craqua. Mais elle ne put passer encore, elle s'était arrêtée, fumante, toute vibrante du choc. Alors, à deux autres reprises, il dut recommencer la manœuvre, recula, fonça sur la neige, pour l'emporter ; et, son souffle enragé de géante. Enfin, elle parut reprendre haleine, elle banda ses muscles de métal en un suprême effort, et elle passa, et lourdement le train la suivit, entre les deux murs de la neige éventrée. Elle était libre.

Emile Zola, La bête humaine.

Après l'exploitation du texte dont le but était de rappeler aux élèves le schéma du texte narratif situationnel, et de leur apprendre le schéma actanciel, nous les avons invités à produire un texte dans lequel ils raconteront ce qui s'est passé lors d'une promenade. Notre but est de permettre aux élèves de réinvestir le lexique de la panique dans leurs écrits et de faire introduire des actants autres que le narrateur dans ce qu'ils raconteront.

Avant de se mettre au travail, on a jugé utile de donner plus d'informations sur les deux schémas cités:

- le schéma situationnel dont l'analyse d'un récit peut s'appuyer sur une version simplifiée du schéma narratif selon Propp (empruntée à J.-M. Adam et J.-P. Goldenstein): Etat initial (EI). Force transformatrice (FT). Dynamique d'action (DA). Force équilibrante (FE). Etat final (EF)
- schéma actanciel qui dégage les rapports de force qui s'établissent entre les personnages, et donc font avancer l'action. Il a été créé par A. J. Greimas en 1966.

Sujet : Vous êtes partis en promenade en plein nature. Il faisait beau. Tout à coup un orage vous a surpris. Racontez.

Consignes.

Rédigez un récit tout en respectant la structure du texte narratif et en faisant apparaître ses trois parties.

- Utilisez l'imparfait et le passé simple.
- Accentuez votre intérêt sur les différents actants.
- Utilisez le champ lexical de la peur.

Démarche suivie

Séance 2 : présentation du sujet et des consignes de travail

- 1- guidés par un questionnaire, les élèves ont commencé par déterminer le champ lexical de la panique, ils ont donné plusieurs idées qui ont été réutilisées pour produire des paraphrases. Les productions orales étaient variées.
- 2- nous avons ensuite réparti la classe en cinq groupes qui ont présenté oralement chacun un récit.
- 3- En fin de séance, les élèves ont été chargés de remettre une production écrite individuelle, qui sera faite à domicile comme devoir.

II.2.1.3.1.1. Grille d'évaluation de l'oral

Essai 01

Critères / groupes		Notes	Gp 1	Gp 2	Gp 3	Gp 4	Gp 5	
Compréhension	Nulle	00						
	Partielle	01	01		01	01		
	Globale	02		02			02	
Expression	Prononciation	Incorrecte	00	00	00	00	00	
		Correcte	01				01	
	Qualités lexicales	Nulles ou incompréhensibles	00			00		
		Limitées	01	01	01		01	
		Permettant une expression exacte	02					02
		Vocabulaire riche, nuancé	03					
	Correction grammaticale	Règles non maîtrisées	00					
		Partiellement maîtrisées	01	01	01		01	01
		Fondamentalement maîtrisées	02					
	Qualité du message	Clarté	Discours confus	00			00	
Manque de précision			01	01	01	01	01	
Clair			02					02
Réflexion personnelle		Nulle	00					
		Affirmations arbitraires	01	01	01	01	01	01
		Opinion fondée	02					
Connaissance de faits de civilisation		Nulle	00	00		00	00	
		Partielle	01		01			01
Total des notes obtenues		20	05	07	03	05	10	

II.2.1.3.1.2. Grille d'évaluation de l'écrit

Essai 01

Critères / Sujets	C1	C2	C3	C4	C5
Cohérence pragmatique 04 Pts.					
- Le texte produit, correspond-il au but visé? 2	1	1	1.5	0.5	1
- Le texte produit, répond-il à la consigne? 2	0.5	1	1.5	0.5	1
Cohérence textuelle 13 Pts					
Structure du texte 04 Pts.					
- Organisation du texte 1	0.5	0.5	1	1	1
- Cohérence du système du temps 1	0.5	0.5	0.5	00	0.5
- Cohérence de la progression des idées 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Cohérence énonciative 01 Pts.					
- Le système d'énonciation, est-il respecté? 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Cohérence sémantique 04 Pts					
- Vocabulaire adapté à l'écrit produit 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Articulation entre les phrases 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Morphosyntaxe 04 Pts					
- Les phrases sont-elles correctes? 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
- Concordance des temps au niveau des phrases 1	0.5	0.5	0.5	00	0.5
Maitrise de l'orthographe 2	1	0.5	1	0.5	0.5
Cohérence matérielle 03 Pts					
- Typologie: lisibilité 1.5	1	1	1.5	1	1
- Organisation de la page 1.5	1	1	1.5	1	1
- Note obtenue / 20	08.5	8.5	11.5	06	09

II.2.1.3.2. Essai 02

Fiche descriptive.

- Corpus : élèves de deuxième année secondaire "lettres".
- Nombre : 40 élèves.
- Nature de la classe : élèves filles et garçons, rapprochés en âge, arabophones.

Remarque : suite à une orientation des élèves de première année lettres en deuxième année lettres et langue étrangères ou lettres et philosophie, notre groupe a changé un peu : certains élèves ne figurent plus parmi l'échantillon et de nouveaux les ont remplacés.

Séance 1 : Compréhension de l'écrit

Texte support:

Le lion et le scorpion

Sur la berge sablonneuse d'un grand fleuve africain, un lion dormait. C'était l'après-midi. Il faisait chaud. Il n'y avait pas un souffle de vent. Un scorpion s'approcha.

Réveille-toi ! J'ai besoin de ton aide, dit-il au lion. Je dois passer de l'autre côté du fleuve. Ici il n'y a plus rien pour moi. Prends- moi sur ton dos et fais-moi traverser à la nage."

Le lion surpris : " Moi, nager avec un scorpion sur le dos ? Tu vas me piquer et je vais mourir...»

Le scorpion plaida habilement sa cause: " Ne sois pas stupide : si je te pique, nous nous noierons tous les deux. Il ne peut rien t'arriver."

Obstiné le lion cherchait ses arguments. Mais l'agilité intellectuelle du scorpion, alliée à la logique imparable de son plaidoyer, finit par l'emporter.

" Monte ! " dit le lion.

A pas lents le lion méfiant, avançait dans l'eau tiède. Il commença à nager Au milieu du fleuve, une douleur vive le paralysa. Le duo fut entraîné par le courant.

"Regarde ce que tu as fait, dit le lion. Nous allons périr tous les deux ..."

Je sais, répondit le scorpion, je suis désolé ... On n'échappe pas à sa nature.

Hubert Reeves

Déroulement de la séance :

Consigne :

-Lisez le titre du texte et dites ce qu'il présente comme information.

-Deux personnages, animaux de nature différente et plus dangereux l'un que l'autre.

-Le « et » introduit une opposition. On peut dire : le lion contre le scorpion.

-Lisez le texte silencieusement et relevez les lieux et les indications de temps.

-essayez de voir à quel temps sont conjugués les verbes du texte.

Le but de ce premier travail est de sensibiliser les élèves au genre de texte qu'ils vont étudier « un récit », et d'en déterminer l'idée principale du texte et si c'est possible d'en délimiter les différentes situations du récit.

Analyse.

Elle nous permettra de voir avec les élèves le lexique de la tromperie (trahison) et comment s'introduit l'argumentaire dans un texte narratif.

Séance 2 : préparation à la production écrite.

Sujet :

Vous avez confié un secret familial à une amie proche, mais cette dernière vous a trahie. Racontez.

Consigne.

Votre paragraphe respectera :

- la structure du récit.
- les temps du récit.
- utilisez le champ lexical de la trahison.
- argumentez votre position vis-à-vis votre ami.

Le travail s'est déroulé en trois étapes :

La première, une pré-élaboration orale collective guidée par le professeur.

La deuxième, toujours en classe une pré-élaboration orale en petits groupes.

La troisième, une production individuelle sous forme de devoir à domicile à rendre sur double feuille et à réaliser sans prise de notes (paragraphe complet) lors des pré-élaborations orales collective ou en petits groupes.

1. Compréhension de l'écrit.

Objectifs :

- A la fin de cette séance de mise en train, les apprenants seront capables de retrouver dans un texte narratif les différentes parties du récit en se basant sur les personnages, les verbes et les indications de lieu.

Cette activité nous permettra de tester les acquis des apprenants, ayant déjà étudié le texte narratif au cycle moyen, et de les préparer à l'étude de la nouvelle, projet qui fait partie de leur programme officiel.

Texte support :

Le Renard et le Bouc

Un renard, tombé dans un puits, prenait son mal en patience. Or, un bouc, pressé par la soif, vint lui aussi au même puits ; apercevant le renard, il lui demanda si l'eau était bonne.

L'autre, ravi de l'aubaine, en fit l'éloge en affirmant que c'était une eau délicieuse, invita le bouc à descendre.

Manque de réflexion et de gourmandise : il descendit. Tout en apaisant sa soif en compagnie du renard, il regardait la sortie. Le renard prit les devants et dit : « j'ai un bon moyen, si tu veux que l'un et l'autre ayons la vie sauve : appuis si tu le veux bien, tes pieds de devant au mur et dresse tes cornes ; je grimperai et te tirerai toi aussi ». Le bouc sur le champ suivit le conseil du renard ; le renard grimpa sur ses pattes, sur ses épaules puis sur ses cornes et atteignit le trou du puits. Il sortit et s'éloigna.

Le bouc lui reprocha alors de ne pas respecter leur accord.

Le renard se retourna et lui dit : « L'ami, si tu avais autant de cervelle que tu as de poils dans ta barbe, tu ne serais pas descendu avant d'avoir examiné la sortie ».

Esope, Fables, E.D. Les Belles Lettres.

Analyse.

Consignes.

- Lecture silencieuse du texte.
- Retrouvez les personnages.
- A quel temps sont les verbes du texte.

A la fin de l'étude du texte les apprenants auront à compléter ce tableau.

Moments de l'histoire	personnages	verbes	Indications de lieu
Début de l'histoire	Le Renard	était	...............
Dérroulement des événements	Le Bouc	..... .....	près du puits
	..... ..... .....	descendit	....................
(Actions des personnages	Le Renard	s'éloigna	..........
Fin de l'histoire	..... .....	est.....	Dans le puits

Enrichissement.

Lecture de la fable de La Fontaine : Le Renard et le Bouc.

La morale tirée des deux textes.

La nécessité de bien examiner les conséquences avant de se lancer dans une aventure.

Production écrite.

Sujet :

Rédigez un petit récit dans lequel vous imaginerez une suite à cette histoire.

Consigne.

- Utilisez la structure du texte narratif:

(situation initiale, déroulement des événements, situation finale.)

- Utilisez les temps du récit: imparfait, passé simple.

Déroulement de la préparation à l'écrit.

Après une négociation qui a pour but choisir une piste de travail, c'est-à-dire se mettre d'accord sur le fait que la suite prendra comme personnage principal, le Bouc qui est resté au fond du puits ou le Renard délivré, les élèves se sont mis d'accord pour le choix du renard, car selon eux étant libre, il inspire plus d'imagination. Ils ont suggéré de faire introduire un autre personnage suite à une rencontre avec le renard. Ils ont choisi comme décor, la forêt, car le personnage introduit sera l'ours, un être qui ne peut vivre hors de ce décor.

La production du paragraphe est guidée par le professeur. Pour mémoriser les idées et assurer l'enchaînement. Ce dernier, les fait répéter par les élèves, ce qui selon nos estimations les aide à améliorer leur prononciation, à dépasser leur peur lors de la prise de parole.

Une fois le paragraphe fini, les élèves sont répartis en groupes pour rédiger le texte en se basant sur le texte produit oralement. Cela nous permettra de bien voir la capacité des élèves en mémorisation et s'ils sont capables de perfectionner le travail.

La troisième étape sera une production individuelle comme travail à faire à domicile.

Essai 02

Fiche descriptive.

- Corpus : élèves de troisième année secondaire "lettres et langues"
- Nombre d'élèves : 42 (08 garçons et 34 filles).
- Nature de la classe : élèves filles et garçons, rapprochés en âge, arabophones.

Activité : Compréhension de l'écrit.

Objectif : revoir la structure du récit.

Texte support :

La mort de Gavroche.

(Le 5 juin 1832 à Paris, une manifestation se termine en émeute.)

Courfeyrac tout à coup aperçut quelqu'un au bas de la barricade, dehors, dans la rue, sous les balles. Gavroche avait pris un panier à bouteilles dans le cabaret, était sorti par la coupure, et était paisiblement occupé à vider dans son panier les gibernes pleines de cartouches des gardes nationaux tués sur le talus de la redoute. - Qu'est-ce que tu fais là ? dit Courfeyrac. Gavroche leva le nez : - Citoyen, j'emplis mon panier. - Tu ne vois donc pas la mitraille ? Gavroche répondit : - Eh bien, il pleut. Après ? Courfeyrac cria : - Rentre ! - Tout à l'heure, fit Gavroche. Et d'un bond, il s'enfonça dans la rue. (...) Une vingtaine de morts gisaient çà et là dans toute la longueur de la rue sur le pavé. Une vingtaine de gibernes pour Gavroche. Une provision de cartouches pour la barricade.

- La fumée était dans la rue comme un brouillard. Quiconque a vu un nuage tombé dans une gorge de montagne entre deux escarpements à pic, peut se figurer cette fumée resserrée et comme épaissie par deux sombres lignes de hautes maisons. Elle montait lentement et se renouvelait sans cesse ; de là un obscurcissement graduel qui blêmissait même le plein jour. C'est à peine si, d'un bout à l'autre de la rue, pourtant fort courte, les combattants s'apercevaient.

- Cet obscurcissement, probablement voulu et calculé par les chefs qui devaient diriger l'assaut de la barricade, fut utile à Gavroche.

- Sous les plis de ce voile de fumée, et grâce à sa petitesse, il put s'avancer assez loin dans la rue sans être vu. Il dévalisa les sept ou huit premières gibernes sans grand danger.

- Il rampait à plat ventre, galopait à quatre pattes, prenait son panier aux dents, se tordait, glissait, ondulait, serpentait d'un mort à l'autre, et vidait la giberne ou la cartouchière comme un singe ouvre une noix.

- De la barricade, dont il était encore assez près, on n'osait lui crier de revenir, de peur d'appeler l'attention sur lui.

- Sur un cadavre, qui était un caporal, il trouva une poire à poudre. - Pour la soif, dit-il, en la mettant dans sa poche.

- A force d'aller en avant, il parvint au point où le brouillard de la fusillade devenait transparent. Si bien que les tirailleurs de la ligne rangés et à l'affût derrière leur levée de pavés, et les tirailleurs de la banlieue massés à l'angle de la rue, se montrèrent soudainement quelque chose qui remuait dans la fumée.

- Au moment où Gavroche débarrassait de ses cartouches un sergent gisant près d'une borne, une balle frappa le cadavre. - Fichtre ! fit Gavroche. Voilà qu'on me tue mes morts.

- Une deuxième balle fit étinceler le pavé à côté de lui. Une troisième renversa son panier. Gavroche regarda, et vit que cela venait de la banlieue.

- Il se dressa tout droit, debout, les cheveux au vent, les mains sur les hanches, l'œil fixé sur les gardes nationaux qui tiraient, et il chanta : On est laid à Nanterre, C'est la faute à Voltaire, Et bête à Palaiseau, C'est la faute à Rousseau.

- Puis il ramassa son panier, y remit, sans en perdre une seule, les cartouches qui en étaient tombées, et, avançant vers la fusillade, alla dépouiller une autre giberne. Là une quatrième balle le manqua encore. Gavroche chanta :

- Je ne suis pas notaire, C'est la faute à Voltaire, Je suis petit oiseau, C'est la faute à Rousseau.

- Une cinquième balle ne réussit qu'à tirer de lui un troisième couplet :

- Joie est mon caractère, C'est la faute à Voltaire, Misère est mon trousseau, C'est la faute à Rousseau. Cela continua ainsi quelque temps.

- Le spectacle était épouvantable et charmant. Gavroche fusillé, taquinait la fusillade. Il avait l'air de s'amuser beaucoup. C'était le moineau becquetant les chasseurs. Il répondait à chaque décharge par un couplet. On le visait sans cesse, on

le manquait toujours. Les gardes nationaux et les soldats riaient en l'ajustant. Il se couchait, puis se redressait, s'effaçait dans un coin de porte, puis bondissait, disparaissait, reparaisait, se sauvait, revenait, ripostait à la mitraille par des pieds de nez, et cependant pillait les cartouches, vidait les gibernes et remplissait son panier. Les insurgés, haletants d'anxiété, le suivaient des yeux. La barricade tremblait ; lui, il chantait. Ce n'était pas un enfant, ce n'était pas un homme ; c'était un étrange gamin fée. On eût dit le nain invulnérable de la mêlée. Les balles couraient après lui, il était plus leste qu'elles. Il jouait on ne sait quel effrayant jeu de cache-cache avec la mort ; chaque fois que la face camarde du spectre s'approchait, le gamin lui donnait une pichenette.

- Une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traître que les autres, finit par atteindre l'enfant feu follet. On vit Gavroche chanceler, puis il s'affaissa. Toute la barricade poussa un cri ; mais il y avait de l'Antée dans ce pygmée ; pour le gamin toucher le pavé, c'est comme pour le géant toucher la terre ; Gavroche n'était tombé que pour se redresser ; il resta assis sur son séant, un long filet de sang rayait son visage, il éleva ses deux bras en l'air, regarda du côté d'où était venu le coup, et se mit à chanter :

Je suis tombé par terre, C'est la faute à Voltaire, Le nez dans le ruisseau,
C'est la faute à...

- Il n'acheva point. Une seconde balle du même tireur l'arrêta court. Cette fois il s'abattit la face contre le pavé, et ne remua plus. Cette petite grande âme venait de s'envoler.

Les Misérables Victor HUGO (1862)

Déroulement de la séance.

1- Lecture exploratrice.

Se basant sur le titre, le chapeau, la source, le début et la fin du texte, les articulateurs.

Texte narratif qui raconte un événement tragique ayant lieu à Paris, le cinq juin 1832 et dont le personnage principal fut Gavroche.

En se basant sur les articulateurs, le texte comporte les trois situations du récit (au moment où, puis, enfin).

La réaction des élèves était bonne. Ils maîtrisent bien et les schémas et les temps du récit.

Nous n'avons pas eu besoin de faire une lecture analytique du texte étant donné que le but fut atteint : nous avons pu reconstituer le texte et les événements.

b/ pré-élaboration orale .

Négociation avec les élèves du sujet. Ils ont choisi le moment de l'événement et le lieu (la nuit, un quartier résidentiel).

Guidés par l'enseignant, les élèves ont fini par produire un texte narratif racontant les faits et respectant les consignes de travail. Ils ont été ensuite, répartis en groupes pour en faire un paragraphe écrit, le travail a pris 20 à 25 minutes.

Remarque:

Lors de cette séance de pré-élaboration orale considérée comme moment de préparation à la production écrite, on a jugé indispensable que les apprenants prennent notes, vu que le facteur " mémorisation" est un peu faible et ne peuvent retenir que quelques idées et par la suite, nous serons face à des copies médiocres et de cette manière tout le travail qu'on a réalisé ne trouve aucun résultat bénéfique en faveur de l'apprenant. Accorder à nos apprenant cette technique, ne veut en aucun dire qu'en préparant son devoir à domicile, l'apprenant va réécrire ce qu'il a noté lors

de cette séance, parce qu'il sait d'avance que son professeur qui évaluera sa copie est au courant de ce qui a été produit en classe.

A l'exemple de Gavroche, un jeune homme a risqué sa vie pour sauver une fillette prise prisonnière dans une maison incendiée. Racontez l'événement.

Consigne.

Rédigez un paragraphe tout en respectant la structure du texte narratif et en faisant apparaître les trois situations.

-Utilisez les temps du récit.

-Utilisez des articulateurs chronologiques.

c/ production écrite.

Un travail qui se fera à la maison comme devoir et qui sera remis pour l'évaluation. Les élèves n'ont pris aucune note autre que le sujet et les consignes.

II.2.1.3.3. Essai 03

Fiche descriptive.

- Corpus : élèves de troisième année secondaire "lettres"

- Nombre : 40 élèves.

- Nature de la classe : élèves filles et garçons, rapprochés en âge, arabophones.

Activité : Compréhension de l'écrit.

Objectif : revoir la structure du récit.

Texte support : **L'enfant et le serpent**

J'étais enfant et je jouais près de la case de mon père. Quel âge avais-je en ce temps-là ? Je ne me rappelle pas exactement. Je devais être très jeune encore : cinq ans, six ans peut-être. Ma mère était dans l'atelier, près de mon père, et leurs voix me parvenaient, rassurantes, tranquilles, mêlées à celles des clients de la forge et au bruit de l'enclume.

Brusquement, j'avais interrompu de jouer, l'attention, toute mon attention, captée par un serpent qui rampait autour de la case, qui vraiment paraissait se promener autour de la case ; et je m'étais bientôt approché. J'avais ramassé un roseau qui traînait dans la cour – il en traînait toujours, qui se détachaient de la palissade de roseaux tressés qui enclot notre concession – et à présent, j'enfonçais ce roseau dans la gueule de la bête. Le serpent ne se déroba pas ; il prenait goût au jeu ; il avalait lentement le roseau, il l'avalait comme une proie, avec la même volupté, me semblait-il, les yeux brillants de bonheur, et sa tête, petit à petit, se rapprochait de ma main. Il vint un moment où le roseau se trouva à peu près englouti, et où la gueule du serpent se trouva terriblement proche de mes doigts.

Je riais, je n'avais pas peur du tout, et je crois bien que le serpent n'eût plus beaucoup tardé à m'enfoncer ses crochets dans les doigts si, à l'instant, Damany, l'un des apprentis, ne fût sorti de l'atelier. L'apprenti fit signe à mon père, et presque aussitôt je me sentis soulevé de terre : j'étais dans les bras d'un ami de mon père !

Autour de moi, on menait grand bruit ; ma mère surtout criait fort et elle me donna quelques claques. Je me mis à pleurer, plus ému par le tumulte qui s'était si inopinément élevé, que par les claques que j'avais reçues. Un peu plus tard, quand je me fus calmé et qu'autour de moi les cris eurent cessé, j'entendis ma mère

m'avertir sévèrement de ne plus jamais recommencer un tel jeu ; je le lui promis, bien que le danger de mon jeu ne m'apparût pas clairement.

Camara LAYE. In L'enfant noir..

Déroulement de la séance.

1- Lecture exploratrice.

- Se basant sur les éléments périphériques, les élèves ont pu déceler qu'il s'agit d'un récit.

- Repérant les articulateurs et les temps des verbes, ils ont pu délimiter les parties du texte et nous sommes directement passer à en faire une synthèse dans laquelle, ils ont reproduit le texte.

Pré-élaboration orale

Après avoir lu le sujet et mis le point sur les mots clés, nous avons procédé à la négociation des idées. Les élèves ont choisi l'événement, le lieu et le moment.

Pré-élaboration par petits groupes

Préparation à la production écrite.

Présentation du sujet.

Etant jeune, vous avez entraîné votre petit frère dans un jeu dangereux. Vos parents vous ont puni pour cela.

Racontez l'événement en présentant le jeu et la punition.

Consigne :

Rédigez un paragraphe respectant la structure du récit.

- Utilisez les temps du récit (imparfait/ passé simple)
- Utilisez des articulateurs chronologique.

Production écrite individuelle a été faite à la maison comme devoir.

Essai 03

Nombre d'élèves : 44 (10 garçons et 34 filles).

Activité Compréhension de l'écrit.

Objectif : étudier la notion du narrateur interne et voir comment introduire un discours argumentatif dans un texte narratif tout en respectant son schéma.

Texte support : **Le silence de la mer**,(extrait)

(Pendant la seconde guerre mondiale, sous l'occupation allemande, les Français étaient souvent dans l'obligation de loger chez eux des officiers allemands.)

Ce fut ma nièce qui alla ouvrir quand on frappa. Elle venait de me servir mon café, comme chaque soir (le café me fait dormir). J'étais assis au fond de la pièce, relativement dans l'ombre. La porte donne sur le jardin, de plain-pied. Tout le long de la maison court un trottoir de carreaux rouges très commode quand il pleut. Nous entendîmes marcher, le bruit des talons sur le carreau. Ma nièce me regarda et posa sa tasse. Je gardai la mienne entre mes mains.

Il faisait nuit, pas très froid : ce novembre-là ne fut pas très froid. Je vis l'immense silhouette, la casquette plate, l'imperméable jeté sur les épaules comme une cape.

Ma nièce avait ouvert la porte et restait silencieuse. Elle avait rabattu la porte sur le mur, elle se tenait elle-même contre le mur, sans rien regarder. Moi je buvais mon café, à petits coups.

L'officier, à la porte, dit : « S'il vous plaît. » Sa tête fit un petit salut. Il sembla mesurer le silence. Puis il entra.

La cape glissa sur son avant-bras, il salua militairement et se découvrit. Il se tourna vers ma nièce, sourit discrètement en inclinant très légèrement le buste. Puis il me fit face et m'adressa une révérence plus grave. Il dit : « Je me nomme Werner Von Ebrennac. » J'eus le temps de penser très vite : « Le nom n'est pas allemand. Descendant d'émigré protestant ? » Il ajouta : « Je suis désolé. »

Le dernier mot, prononcé en traînant, tomba dans le silence. Ma nièce avait fermé la porte et restait adossé au mur, regardant droit devant elle. Je ne m'étais pas levé. Je déposai lentement ma tasse vide sur l'harmonium et croisai mes mains et attendis.

L'officier reprit : « Cela était naturellement nécessaire. J'eusse évité, si cela était possible. Je pense mon ordonnance fera tout pour votre tranquillité. » Il était debout au milieu de la pièce. Il était immense et très mince. En levant les bras il eût touché les solives.

Sa tête était légèrement penchée en avant, comme si le cou n'eût pas été planté sur les épaules, mais à la naissance de la poitrine. Il n'était pas voûté, mais cela faisait comme s'il l'était. Ses hanches et ses épaules étroites étaient impressionnantes. Le visage était beau. Viril et marqué de deux grandes dépressions le long des joues. On ne voyait pas les yeux, que cachait l'ombre portée de l'arcade. Ils me parurent clairs. Les cheveux étaient blonds et souples, jetés en arrière, brillant joyusement sous la lumière du lustre.

Le silence se prolongeait. Il devenait de plus en plus épais, comme le brouillard du matin. Epais et immobile. L'immobilité de ma nièce, la mienne aussi sans doute, alourdissaient ce silence, le rendaient de plomb. L'officier lui-même, désorienté, restait immobile, jusqu'à ce qu'enfin je visse naître un sourire sur ses lèvres. Son sourire était grave et sans nulle trace d'ironie.

VERCORS, Le silence de la mer.

Déroulement de la séance.

1- Lecture exploratrice.

Se basant sur le chapeau les élèves ont pu comprendre que l'événement se passe dans une maison française pendant la seconde guerre mondiale.

A partir des temps des verbes, les personnages et les pronoms personnels, ils ont déterminé que le texte est un récit.

2- Lecture analytique.

Durant cette étape, les élèves ont fait preuve d'une bonne maîtrise de la structure du récit, des temps du récit. Ils ont pu apprendre la notion de narrateur interne.

Le texte a été résumé sous forme de schéma reproduisant les étapes du récit et les événements importants.

Préparation à l'écrit.

Le choix du sujet s'explique par le fait que la lettre est un type de texte étudié en première année de même que le texte argumentatif. Nous avons voulu introduire ces deux éléments dans la rédaction du récit dans le but d'améliorer les écrits de nos apprenants et leur permettre d'investir leurs acquis dans l'expression

écrite. Aussi comme les classes de terminale ont étudié le texte d'histoire, nous avons jugé utile de les mettre en exercice pour leur apprendre à investir leurs apprentissages.

a- Présentation du sujet.

Sujet : Quelques années plus tard, la nièce écrit à un(e) ami(e) pour raconter l'installation chez son oncle de l'officier allemand. Au cours de ce récit, elle défend l'attitude qu'ils ont adoptée face à l'occupant. A votre tour, écrivez une lettre dans laquelle vous raconterez à votre ami un récit que votre grand père vous a raconté sur un martyr qu'il avait hébergé pour une nuit lors de la guerre de libération. Argumentez son acte.

Consigne :

Votre devoir devra respecter les caractéristiques d'une lettre et comportera plusieurs paragraphes. Votre récit sera rédigé au passé.

Lecture et repérage des mots clés :(Raconter, l'installation, au cours de ce récit, elle défend, écrit à une amie).

a- Pré-élaboration orale

Le travail était guidé par le professeur. Les élèves ont pu reformuler la lettre oralement en respectant les consignes.

b- Pré-élaboration orale en petits groupes

Les élèves ont été répartis en groupes de cinq à six élèves et ils ont essayé de reproduire oralement la lettre.

Après écoute avec attention de toutes les productions orales des petits groupes, les élèves ont été chargé de faire la rédaction individuellement à la maison et de remettre le travail sous forme de devoir sur double feuille.

II.2.1.3.3.1. Grille d'évaluation de la pré-élaboration orale

Pour bien concrétiser ce qui a été fait en classe, nous avons jugé utile de vous présenter une grille d'évaluation que nous avons utilisé pour évaluer nos élèves lors de la séance de pré-élaboration orale.

Avec un nombre considérable d'apprenants dans le même groupe classe, réaliser une séance de compréhension de l'écrit, préparer une séance d'expression orale collective et en petits groupes et pouvoir évaluer tous les apprenants à la fois, la tâche nous paraît difficile si nous n'oserons pas dire impossible.

De crainte que notre évaluation ne soit vraiment efficace et de peur que nos apprenants ne soient bien évalués, nous avons préféré utiliser cette grille en fonction des groupes de la même classe et selon les essais qu'on a réalisés.

Grille d'évaluation de la pré-élaboration orale

Essai 02

Critères / groupes		Notes	Gp 1	Gp 2	Gp 3	Gp 4	Gp 5	
Compréhension	Nulle	00						
	Partielle	01				01		
	Globale	02	02	02	02		02	
Expression	Prononciation	Incorrecte	00					
		Correcte	01	01	01	01	01	01
	Qualités lexicales	Nulles ou incompréhensibles	00					
		Limitées	01	01		01		01
		Permettant une expression exacte	02		02		02	
		Vocabulaire riche, nuancé	03					
	Correction grammaticale	Règles non maîtrisées	00					
		Partiellement maîtrisées	01	01	01	01		
		Fondamentalement maîtrisées	02				02	02
	Qualité du message	Clarté	Discours confus	00				
Manque de précision			01	01	01	01		
Clair			02				02	02
Réflexion personnelle		Nulle	00					
		Affirmations arbitraires	01	01	01	01	01	01
		Opinion fondée	02					
Connaissance de faits de civilisation		Nulle	00	00		00		
		Partielle	01		01		01	01
Total des notes obtenues		20	07	09	08	09	10	

Grille d'évaluation de la pré-élaboration orale

Essai 03

Critères / groupes		Notes	Gp 1	Gp 2	Gp 3	Gp 4	Gp 5	
Compréhension	Nulle	00						
	Partielle	01						
	Globale	02	02	02	02	02	02	
Expression	Prononciation	Incorrecte	00					
		Correcte	01	01	01	01	01	
	Qualités lexicales	Nulles ou incompréhensibles	00					
		Limitées	01					
		Permettant une expression exacte	02	02	02	02	02	02
	Correction grammaticale	Vocabulaire riche, nuancé	03					
		Règles non maîtrisées	00					
		Partiellement maîtrisées	01			01	01	01
		Fondamentalement maîtrisées	02	02	02			
Qualité du message	Clarté	Discours confus	00					
		Manque de précision	01	01		01	01	
		Clair	02		02			02
	Réflexion personnelle	Nulle	00					
		Affirmations arbitraires	01	01	01	01	01	01
		Opinion fondée	02					
	Connaissance de faits de civilisation	Nulle	00			00		00
Partielle		01	01	01		01		
Total des notes obtenues		20	10	11	08	09	09	

Commentaire sur la grille d'évaluation de la pré-élaboration orale

A l'analyse de la grille, nous remarquons que nos élèves qui apprennent le français langue étrangère rencontrent un grand problème en ce qui concerne la qualité de la langue. Une grande pauvreté lexicale due certainement au manque de lecture et qui est cause principale des difficultés d'expression chez ces élèves.

A chaque séance de préparation à l'écrit, les apprenants prennent la parole à tour de rôles individuellement, puis ils se mettent en petits-groupes afin de produire oralement le travail demandé avec quelques prises de notes et ceci après négociation et exploitation du sujet proposé.

Après un premier essai, on a constaté que le niveau des apprenants à l'oral est en mesure d'être vérifié afin de remédier quelques lacunes.

La grille du premier essai, nous confirme ce que nous viens de l'affirmer, et vu ces résultats, on a jugé très utile de refaire le test une seconde fois afin de vérifier si notre démarche aura un effet positif lors de la production écrite individuelle.

Lors du second essai, et après quelques changements effectués sur les stratégies de l'enseignant, on a remarqué que les apprenants ont fourni quelques efforts, ce qui leur a permis de passer d'un stade à l'autre et la grille présente nous confirme qu'une certaine différence existe vraiment entre le premier et le second essai. Cela prouve en quelques sortes que les séances consacrées à l'expression orale ne sont pas assez satisfaisantes pour que les apprenants puissent réinvestir tout ce qu'ils possèdent comme savoirs en production écrite.

II.2.1.3.3.2. Grille d'évaluation de la production écrite

Nous avons jugé très utile si ce n'est pas obligatoire de présenter une grille d'évaluation de la production écrite pour vérifier ce que nous avons pu réaliser avec nos apprenants et de voir si notre démarche peut amener les apprenants à améliorer leurs productions écrites en fonction de ce qu'on a installé comme compétences en compréhension de l'écrit.

Lors de notre constat de départ concernant l'activité d'expression écrite au baccalauréat, on a préféré utiliser une grille d'évaluation un peu plus détaillée afin de pouvoir évaluer les copies de nos élèves selon différents critères et pour vérifier à la fin de notre expérimentation si notre démarche est efficace et pourrions-nous arriver à un résultat plus bénéfique que celui qu'on a constaté lors des corrections des copies de baccalauréat.

Nous avons préféré prendre seulement un échantillon de cinq copies sur la totalité des copies réalisées par nos apprenants dans les deux expérimentations, avec cinq essais. Nous devons affirmer que la présence de ce genre de copies n'exclue en aucun cas la présence de copies médiocres voire inacceptables. Les copies évaluées sur la grille représentent un échantillon de test de fiabilité de la démarche suivie pour la réalisation de cette expérimentation.

Grille d'évaluation de la production écrite

Essai 02

Critères / Sujets	C1	C2	C3	C4	C5
Cohérence pragmatique 04 Pts.					
- Le texte produit, correspond-il au but visé? 2	1	1	1.5	0.5	1
- Le texte produit, répond-il à la consigne? 2	1	1	1	1	1
Cohérence textuelle 13 Pts					
Structure du texte 04 Pts.					
- Organisation du texte 1	1	0.5	1	1	1
- Cohérence du système du temps 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
- Cohérence de la progression des idées 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Cohérence énonciative 01 Pts.					
- Le système d'énonciation, est-il respecté? 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Cohérence sémantique 04 Pts					
- Vocabulaire adapté à l'écrit produit 2	1	0.5	0.5	0.5	0.5
Articulation entre les phrases 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Morphosyntaxe 04 Pts					
- Les phrases sont-elles correctes? 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
- Concordance des temps au niveau des phrases 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Maitrise de l'orthographe 2	1	0.5	1	0.5	0.5
Cohérence matérielle 03 Pts					
- Typologie: lisibilité 1.5	1.5	1	1.5	1	1
- Organisation de la page 1.5	1.5	1	1.5	1	1
- Note obtenue / 20	11	8.5	09	05	07

Grille d'évaluation de la production écrite

Essai 03

Critères / Sujets	C1	C2	C3	C4	C5
Cohérence pragmatique 04 Pts.					
- Le texte produit, correspond-il au but visé? 2	1	1	1	1	1.5
- Le texte produit, répond-il à la consigne? 2	1	1	1	1	1
Cohérence textuelle 13 Pts					
Structure du texte 04 Pts.					
- Organisation du texte 1	1	0.5	0.5	0.5	1
- Cohérence du système du temps 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
- Cohérence de la progression des idées 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Cohérence énonciative 01 Pts.					
- Le système d'énonciation, est-il respecté? 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Cohérence sémantique 04 Pts					
- Vocabulaire adapté à l'écrit produit 2	1	0.5	0.5	1	0.5
Articulation entre les phrases 2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Morphosyntaxe 04 Pts					
- Les phrases sont-elles correctes? 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
- Concordance des temps au niveau des phrases 1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Maitrise de l'orthographe 2	1	0.5	0.5	1	1
Cohérence matérielle 03 Pts					
- Typologie: lisibilité 1.5	1.5	1.5	1	1	1.5
- Organisation de la page 1.5	1.5	1	1	1	1.5
- Note obtenue / 20	11	09	08.5	09.5	11

II.2.1.4. Analyse des grilles d'évaluation

Après l'évaluation des copies nous avons noté ce qui suit :

Les élèves ont rencontrés de grandes difficultés à reproduire un texte respectant le schéma du fait divers car par manque de maîtrise de la langue et d'un lexique assez riche, ils n'ont pu se détacher du texte produit oralement. Et aussi, travaillant sans la préparation d'un plan (qui aurait pu les aider à suivre le cheminement du fait divers, type de récit demandé par l'exercice) a posé problème dans l'organisation des idées et la formulation de phrases simples répondant à la consigne de travail.

Commentaire:

En évaluant les copies des apprenants, on a constaté que les notes obtenues en examens de baccalauréat en expression écrite et celles obtenues durant l'expérimentation constituent une différence remarquable.

A partir de l'analyse des composantes de la grille, nous dirons que la grille de correction est très importante aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. C'est dans la grille que l'enseignant établira les critères de mesure et d'appréciation qui sont dotés de coefficients. Grâce à la grille, l'apprenant saura ses points forts/faibles et pourra mieux apprécier sa performance. La grille permet aussi à des correcteurs différents d'avoir les mêmes critères de correction et élimine autant que possible la subjectivité du correcteur.

Sachant que si on applique cette démarche durant tout le cursus secondaire, l'apprenant passe par tous les types de textes qu'il peut rencontrer au baccalauréat. Cet apprenant aura acquis toutes les compétences visées par les projets didactiques et aura réinvesti ses acquis en produisant ses écrits.

Conclusion

Afin d'arriver à atteindre l'objectif de notre recherche, nous avons préféré le cycle secondaire, vu que c'est ici que l'apprenant a acquis plus de compétences: à lire, à comprendre et à écrire. C'est le cycle qui couronne son passage à un autre univers dont il doit être autonome sans que son enseignant le guide et l'oriente. Il doit tracer son chemin selon ce qu'il rencontre comme difficultés et par conséquent devenir responsable de sa situation d'apprentissage.

Les textes étudiés sont authentiques et font partie des programmes officiels d'enseignement secondaire. Les démarches suivies et les fiches élaborées répondent aux exigences et à ce qui a été recommandé par le ministère de l'éducation nationale.

Les notes obtenues qui apparaissent sur les grilles d'évaluation de l'oral et de l'écrit représentent un échantillon d'apprenants algériens d'une langue étrangère et dont le volume horaire n'a pas favorisé la bonne acquisition et la maîtrise de cette dernière.

Les mêmes groupes classes, avec lesquels nous avons réalisé notre expérimentation sont conscients des difficultés qu'ils rencontrent chaque année scolaire, et affirment que le français est considéré comme "matière secondaire " vu le nombre d'heures attribuées à la matière et aussi le coefficient qui est inférieur à celui des autres matières pourtant, les enseignants utilisent cette langue comme moyen afin d'enseigner leurs "matières principales".

Conclusion générale

En définitive, par ce modeste travail nous avons pu parvenir à en conclure que le rôle de l'enseignant durant la séance d'expression orale est de mettre l'élève en situation de confiance, de l'encourager à prendre la parole, de lui mettre en place des formes de travail qui lui facilitent l'expression et de lui donner un temps de réflexion. Grâce à des consignes claires sur la tâche, sur les contenus, sur les objectifs à atteindre, il motive la prise de parole par le choix des supports et des thèmes traités et par le traitement du ou des documents qu'il intègre dans une progression de langue de façon à ce que les élèves maîtrisent les notions et les fonctions langagières utiles à l'expression. En pilotant la tâche, il donne les occasions de prise de parole égalitaire.

Le rôle du professeur est donc celui d'animateur, d'observateur et d'évaluateur. Il ne doit pas couper pour corriger une erreur phonétique lexicale ou grammaticale, qui n'a généralement pas d'incidence sur la compréhension du message émis mais écouter et évaluer, de même qu'il est difficile pour n'importe quel enseignant de dissocier l'expression orale de la compréhension de l'orale.

Certes, on éduque l'oreille avec l'entraînement continu à l'audition, à la compréhension et à l'expression orales qui permettent d'améliorer l'élocution et de construire des phrases de plus en plus développées.

Mais vu le nombre d'effectif avec qui nous exerçons nous ne pouvons échapper à l'utilisation de supports qui sont le plus souvent iconiques ou graphiques (lus la plupart du temps par l'enseignant), ce qui nous oblige à passer obligatoirement par un moment de (questions/réponses), qui fait beaucoup plus partie de l'enseignement de la compréhension de l'écrit que de la compréhension orale.

Aussi, partant du fait qu'il s'agit d'élèves qui apprennent le français comme langue étrangère et à qui la tâche d'écoute, à laquelle ils y sont soit peu entraînés ou

pas du tout, pose le plus souvent un obstacle car, et comme tout le monde le sait, le manque des moyens audiovisuels dans nos établissements scolaires ne favorise pas l'entraînement à cette capacité, les élèves sont menés à la confusion.

Enfin, vu la difficulté de cette activité langagière, qui est l'expression orale, un domaine d'expression tout nouveau pour nos élèves, nous avons jugé bon de choisir pour un début des leçons qui se baseront sur des supports graphiques, afin de leur permettre d'atteindre les compétences visées dès le début de chaque séquence. De là, nous pouvons affirmer avec ce qu'on a pu réaliser que les résultats qu'on a obtenus lors de nos expérimentations sont acceptables dans un premier temps car il s'agit d'une première expérimentation réalisée vraiment sur le terrain.

Nous pensons après avoir connu ses informations à propos de l'expression orale, que l'envie d'avoir cette capacité est incontestable et surtout qu'on a confirmé que l'expression orale n'est pas innée mais on peut l'apprendre.

On est parvenu à avoir la ferme conviction qu'un bon enseignement pratiqué par l'enseignant peut donner des résultats probants pour une communication et une expression efficace.

Il faut bien saisir les carences réelles pour pouvoir les remédier dans une situation caractérisée par une réelle insuffisance en code communicatif ou plutôt une faiblesse des apprenants au niveau de l'oral. Ce dernier reste toujours l'objectif essentiel de l'apprentissage du français au sein de l'école algérienne.

Ces carences sont surmontables grâce aux efforts réels de la part de l'enseignant et de l'apprenant afin de développer l'expression orale et de remédier à la situation d'apprentissage. La maîtrise de l'oral ne s'acquiert pas, Elle se pratique.

Bibliographie

BENTOLILA, A., CHEVALIER, B.,(1991). *Théories & Pratiques de la lecture*. Paris. Nathan.

BERARD, E., (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques techniques de classe*, Paris, Clé International.

BERNAERDT, DELORY, GENARD, LEROY, PAQUAY, REY,ROMAINVILLE, WOLFS (1997). *A ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur évaluation*. Forum, mars 1997, 2.

BESSE Henri. (1974). *Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. Voix et Images du CRÉDIF*, n° 2, pp. 38-44.

CHAUVEAU G.& ROGOVAS E. C., *Les chemins de la lecture*, Magnard, Paris, 1994.1-27.

CHRISTINE Partoune. *La pédagogie par situations-problèmes* (article paru dans la revue Puzzle éditée par le CIFEN, Université de Liège)

COLETTA Jean-Marc, *L'oral c'est quoi ?*, dans *Oser l'oral*, Cahiers pédagogiques, n°400, p. 38.

CONSEIL DE L'EUROPE, (1996), *Les langues vivantes: un cadre européen commun de référence*, langues vivantes, Strasbourg.

CORNAIRE, C. (1998), *La compréhension orale*, Clé International, Coll. DLE. Paris.

COSTE, D., e.al., (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*Paris, Didier-Hatier/CREDIF, coll. «Langue et apprentissages des langues»

CUQ J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Edition Jean Pencreach, Paris, p142.

DE BEAUCHESNE Xavier. Apprendre par les compétences (partie 2), revue l'Ecole et la Famille, n°2, novembre 1996.

DE KETELE, J.M.(1996). L'évaluation des acquis scolaires :quoi ? pourquoi ? pour quoi ? Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23,pp.17-36.

DE SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*, Paris, Edition Payot. p. 23.

FREDERIC B.(2004). Enseigner une langue étrangère à l'école. Edition Hachette, p71.

FREINET C., *Les Invariants Pédagogiques*. Code pratique d'Ecole Moderne bibliothèque de l'école moderne N°25 – 1964

GAONACH, D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris.

GAUDET D., (1980). *La coopération en classe*, La Chenelière/MC Graw-Hill, Montréal, Québec, , P.11.)

GOIGOUX, R., THOMAZET, S. (2002). *Pratiques et conception de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Les actes de lecture, 1-17.

GREGOIRE J, PIERART B. (1994). *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Ed. De Boeck.(p272).

GUTHRIE, J. T., & WIGFIELD, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil,

HALTE J. F., Pourquoi faut-il oser l'oral ? dans Oser l'oral, Cahiers Pédagogiques, N°400.

HELENE SOREZ,(1995). *Prendre la parole*. Hatier, Paris, p5

LAMAILLOUX, P., ARNAUD, M.-H., JEANNARD, R., (1993), *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette.

LAVERRIERE, J., SANTUCCI M., SIMONET, R.(1978). *100 fiches d'expression écrite et orale à l'usage des formateurs*. Les éditions d'organisation Paris. p. 18

LYSYNCHUNK, al., (1989). *Amélioration de l'apprentissage conceptuel par niveaux de compréhension de l'enseignement de la langue riche*.

M. BAKHTINE, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 284.mai 2002.

MOSENTHAL P. B., PEARSON P. D., BARR R. (Eds.), *Handbook of reading research, vol. III* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

N.BAILLY et M. COHEN,(2005). *Approche communicative*, Revue tunisienne des sciences de l'éducation 23,17-36. Paris : Nathan

PENDANX, M., (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris,

PUREN C., BERTOCCHINI P., COSTANZO E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 206 p.

PUREN Christian. (1997). *Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire*. ÉLA revue de didactologie des langues-cultures, n° 105, janv.-mars, pp. 111-125. Paris : Didier Érudition.

PUREN Christian., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris.

ROEGIERS, X. avec collaboration de Jean Marie De Ketele, P.15/16. *Une pédagogie de l'intégration Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2ème. éd. 200.

ROEGIERS, X. *L'approche par les compétences dans l'école algérienne*.

ROEGIERS, X.(2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROUILLER, J., & YERLY, C. (1991). *Documents de synthèse en didactique du français*, Fribourg : Ecole Normale Cantonale.

SCHUNK, D. H., et RICE, J. M. (1992). *Influence of reading comprehension strategy information on children's self-efficacy and skills*. Presented at American Educational Research Association, San Francisco, CA.

SHEILS, J., (1991), *La communication dans la classe de langue*, Conseil de la Coopération culturelle, Strasbourg.

TAGLIANTE, C. (2001) *L'évaluation*, CLE International, Paris.

TAGLIANTE, C., (1994), *La classe de langue*, Clé International, Strasbourg.

TURIGNY F. *Apprentissage et enseignement de la production de textes écrits*.
D.I.F. A.C.T. I.N.R.P.

VIGNER G.(1979). *Lire du texte au sens*. P. 10., p.79/80.

VIGNER, G., (1984), *L'exercice dans la classe de français*, Hachette, Paris.

Documents et séminaires

- Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien.
- Documents d'accompagnements des programmes officiels. Ministère de l'éducation nationale. 2010.
- Manuels scolaires de l'enseignement secondaire. Ministère de l'éducation nationale. 2008/2009.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan ,1999 Le schéma narratif. Unité modèle pour la 7e et la 8e année. Écoles fransaskoises).
- Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, 2000, La place de l'enseignement de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée, La Documentation française, n° 99 023, Paris, 2000, p.30.
- Séminaire du 15.11.2004, Paris, Les nouveaux modes d'organisation, de l'enseignement des langues vivantes au lycée-Atelier 2.

Documents pédagogiques

- Manuel scolaire: 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} A.S. O.N.P.S. 2009.
- Guide du professeur. 2009
- Documents d'accompagnement. 2009/2010
- Programmes 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} A.S. O.N.P.S. 2009/2010.

Sites web consultés

- Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF):
<http://www.fipf.com>
- Commission de l'Europe de l'Ouest de la FIPF: <http://www.ceo-fipf.org>
- Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP): <http://www.ciep.fr>
- Français Langue Etrangère: <http://www.fle.fr>
- Un site pour les professeurs de français: <http://www.smic.be/siteceofc>

- <http://www.restode.cfwb.be/francais>
- <http://www.oasisfle.dz>
- Bonjour de France: <http://www.bonjourdefrance.com>
- Lire français: <http://www.lire-francais.com>
- Délégation culturelle et pédagogique de l'Ambassade de France en Belgique: <http://www.dcp.be.tf>
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html
- http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Kyheng_Langue.html
- http://flenet.rediris.es/tourdetoile/nbailly_mcohen.html/Berard, E./1991

Annexes