

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique

Université de Belhadj Bouchaib – Ain Témouchent

Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales

Département des Lettres et langue française



**Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention
de master en : langue française**

Spécialité : Didactique des langues étrangères

**Lecture/compréhension d'un récit vraisemblable et créativité scripturale
en FLE**

Cas des apprenants de 1ère année secondaire lettres

Lycée Maghni Sandid Mohamed –Ain T'émouchent

Présenté par les étudiantes :

-BENHAMIDA Nawel

-BENSAAD Mouna

Sous la direction de

-Dre. BELOUADI Fatima Zohra

Membres du jury

Nom et prénom

Grade

- | | | |
|-----------------------------|-------|----------------|
| - Dre . IKHLEF Nadia | - MCA | - Présidente |
| - Dre.BELOUADI Fatima Zohra | - MCA | - Encadrante |
| - Dre. ABDELDJALIL Salima | - MCA | - Examinatrice |

Année universitaire 2024/2025

Dédicace

Je dédie ce travail avec une immense joie

À la mémoire de mon père, qui, bien que parti trop tôt, reste à jamais une source d'inspiration, de courage et d'amour. Ton absence est immense, mais ton souvenir m'a porté tout au long de ce parcours.

Ce travail est le fruit de tes valeurs que tu m'as transmises : la persévérance, l'honnêteté et le goût de l'effort.

*Repose en paix, Papa.
Ce mémoire t'est Dédié*

À ma chère mère,

pour son amour inconditionnel, son soutien indéfectible et ses prières silencieuses qui m'ont accompagné tout au long de ce parcours. Ta force et ta sagesse ont été mon pilier dans les moments les plus décisifs.

À mes sœurs et mon frère,

pour leur présence rassurante, leurs encouragements constants et leur confiance en mes capacités. Votre soutien a été une source précieuse de motivation. (Mohamed –Fedoua--Ramouna)

À mes amis,

Pour leur écoute, leur bienveillance et les instants de répit partagés au cours de ce chemin parfois éprouvant. Merci d'avoir été là, dans la joie comme dans les difficultés. (Malek –Sarra – Maroua – Chaimaa – Mouna –

Fatima – Amina- Rachida)

Ce mémoire vous est dédié avec toute ma reconnaissance et ma profonde affection.

BENHAMIDA Nawel

Dédicace

Je dédie ce travail, avec une immense gratitude

*À ma chère mère,
première source de force et d'inspiration, dont l'amour, les prières et le
soutien constant m'ont portée tout au long de ce parcours.*

*À mon cher père,
guide éclairé et soutien indéfectible, dont la sagesse et les valeurs ont
façonné mon chemin vers la réussite.*

*À mes sœurs et mon frère,
mes alliés fidèles, qui m'ont encouragée et soutenue avec amour et
bienveillance.*

*À tous mes proches,
sans exception, pour leur présence et leurs encouragements.
Et à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la
réalisation de ce travail.*

BENSAAD Mouna



Remerciements

Nous exprimons avant tout notre gratitude à Dieu, qui nous a accordé la force, la patience et la persévérance nécessaires pour mener à bien ce travail.

Nous tenons à remercier sincèrement notre directrice de recherche, Madame BELOUADI Fatima Zohra, pour son aide précieuse, ses conseils, sa rigueur scientifique et sa disponibilité. La richesse de ses remarques a grandement contribué à la qualité de notre mémoire.

Nous remercions également les membres du jury pour l'attention qu'ils ont portée à notre travail et pour leurs observations constructives.

Nos remerciements chaleureux vont à Madame- HAMIMED Sara) pour son accueil bienveillant et sa générosité tout au long de notre stage.

Enfin, nous remercions du fond du cœur nos parents, nos frères et sœurs pour leur soutien constant et leurs encouragements tout au long de notre parcours.

Liste des abréviations

FLE	Français Langue Etrangère
1AS	Première Année Secondaire



Introduction Générale

Introduction Générale

L'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de l'écrit occupent une place prépondérante dans le domaine de l'éducation, car ils accompagnent l'apprenant dans son processus d'acquisition d'une langue étrangère. La lecture, en particulier, joue un rôle fondamental dans l'enrichissement du lexique et le développement de diverses compétences en français langue étrangère (FLE). À travers cette activité, l'apprenant a l'opportunité d'élargir son vocabulaire et de perfectionner sa rédaction. De nombreux enseignants du secondaire encouragent leurs élèves à lire régulièrement afin de renforcer leurs compétences communicatives et d'améliorer leur expression écrite. Ces deux compétences sont non seulement indissociables, mais aussi complémentaires. En effet, lorsqu'il s'agit de la compréhension de l'écrit, il est primordial de prendre en compte la production écrite, qui favorise une interaction dynamique entre la lecture et l'écriture. Ces compétences sont prises en charge tant théoriquement qu'institutionnellement par les programmes de l'enseignement secondaire. L'enseignement du français au cycle secondaire vise à développer des compétences linguistiques essentielles, notamment la lecture et l'écriture. Ces deux compétences, complémentaires par nature, jouent un rôle central dans la formation des élèves. Parmi les outils pédagogiques disponibles, le récit vraisemblable se distingue par son ancrage dans des situations réalistes et proches du vécu, ce qui permet aux élèves de se projeter dans des scénarios plausibles tout en développant leurs capacités d'interprétation et d'écriture. C'est dans ce contexte que la présente étude cherche à explorer les interactions entre la lecture et l'écriture, en mettant en lumière les enjeux liés à leur développement dans l'enseignement du FLE.

Cependant, il est préoccupant de constater que la majorité des apprenants rencontrent des difficultés langagières significatives. Nombreux sont ceux qui ignorent comment résoudre leurs problèmes ; ils éprouvent des difficultés à raisonner logiquement, à lire intelligiblement, à parler de manière cohérente et à rédiger librement en français. Ces lacunes, qui se manifestent au niveau des mots, des phrases et des paragraphes, affectent la structure même du texte, ce qui nuit à la cohérence de leur rédaction. C'est dans ce contexte que nous avons choisi de nous concentrer sur l'activité de production écrite afin d'identifier les différentes difficultés rencontrées par les apprenants de première année secondaire lors de la rédaction en langue étrangère. Nous souhaitons également évaluer l'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite. Plusieurs raisons nous incitent à mener cette recherche notamment le rôle essentiel de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement apprentissage des langues

Introduction Générale

étrangères. Pour réaliser notre étude, nous avons choisi comme public les élèves de première année Lettres du cycle secondaire. Ainsi, notre problématique se formule comme suit:

Quel est le rôle de la compréhension des récits vraisemblables dans le développement de la créativité scripturale des élèves en classe de FLE ?

Pour explorer cette problématique, nous poserons les questions secondaires suivantes

Quelles stratégies peuvent être adoptées pour un apprentissage plus efficace de l'écrit ?

- La séance de lecture des récits vraisemblables est-elle véritablement bénéfique pour permettre à l'apprenant de s'exprimer dans sa production écrite ?

Pour répondre à ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes

- Une lecture approfondie de récits vraisemblables permettrait aux apprenants de développer leur créativité scripturale en s'inspirant des modèles narratifs étudiés.
- L'identification des éléments de vraisemblance dans un récit développerait chez les apprenants une capacité à écrire des textes plus cohérents et imaginatifs.
- Un travail sur l'interprétation des récits vraisemblables renforcerait la capacité des apprenants à produire des textes originaux et personnels.

Notre objectif est d'analyser l'impact de l'exploitation des récits vraisemblables sur le développement des compétences en compréhension et production écrite en FLE au cycle secondaire. Plus précisément, l'étude vise à examiner comment l'intégration de récits vraisemblables peut stimuler la créativité et améliorer la cohérence des productions écrites des apprenants, en comparant les effets sur un groupe expérimental. Cette recherche se structure en deux grandes chapitres :

Cette recherche est structurée en trois chapitres : Le premier chapitre sera consacré à la définition des concepts fondamentaux tels que la compréhension et la production écrite en FLE, et leur importance au cycle secondaire. ainsi le récit vraisemblable comme support pédagogique, ses caractéristiques, ses apports didactiques dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit, et son potentiel dans le développement de la créativité scripturale chez les apprenants. Le second chapitre de pratique présente le cadre de l'étude menée : la méthodologie adoptée, le questionnaire utilisé et l'analyse des résultats obtenus auprès des enseignants concernés. Ainsi l'expérimentation conduite avec les apprenants du 1^{er}AS lettre, Il détaille le déroulement des séances, les supports exploités, les critères d'évaluation,

Introduction Générale

ainsi que les productions écrites des élèves. Une analyse comparative nous permettra d'évaluer l'impact des récits vraisemblables sur la qualité rédactionnelle des apprenants. Une conclusion générale viendra clore ce travail en récapitulant les principaux résultats et en ouvrant des perspectives didactiques. Ce mémoire comprend également une bibliographie, des listes de figures et de tableaux, ainsi que des annexes regroupant les documents de l'expérimentation (fiches de préparation, productions d'élèves, questionnaire renseigné etc.).

Chapitre 1 :

**L'enseignement/apprentissage de la compréhension et
de la production écrite par le récit vraisemblable au
cycle secondaire**

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

Introduction

La lecture nourrit l'esprit comme la souligné Victor Hugo dans la citation ci-dessus. Elle est considérée comme la pierre angulaire dans l'enseignement-apprentissage, et tient une place importante dans toutes les sociétés et leurs systèmes éducatifs. Elle requiert d'après Gignoux et Cèbe : simultanément une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles qui doivent toutes être enseignées et exercées pendant le temps scolaire, car sa maîtrise permet l'accès à diverses compétences et conséquemment au progrès, au savoir-faire et à l'autonomie. Inversement, des carences en lecture engendrent selon les recherches menées sur l'évaluation de la lecture dans de nombreux pays comme le mentionnent Legros et Marin, « non seulement des apprenants déficitaires et mal équipés en termes d'apprentissage mais des jeunes laissés à l'abandon¹. »

De son côté, Bentolila souligne que « c'est sans doute l'apprentissage de la lecture appuyé sur une bonne maîtrise du langage qui conditionne le destin scolaire et le destin social de nos enfants² ». Et bien évidemment, sans cette maîtrise, il n'y a pas de réelles chances de réussite scolaire et de partage culturel.

En effet, c'est grâce à cet acte fréquent que les individus parviennent à échanger entre eux pour répondre à des besoins de la vie courante et les apprenants accèdent aux différents savoirs.

Afin de mettre en exergue l'importance de cette notion de lecture qui est au centre des apprentissages, nous nous pencherons dans ce présent chapitre sur quelques précisions terminologiques et les différentes significations qui lui sont attribuées. La nouvelle réaliste repose sur un lien fort avec la notion de vraisemblance narrative. Elle cherche à reproduire la réalité de manière fidèle, en s'appuyant sur des situations ordinaires, des personnages communs et un cadre temporel et spatial identifiable. Pour rendre le récit crédible, l'auteur doit construire une suite d'événements cohérente, donner aux personnages des comportements psychologiquement plausibles, et choisir un langage adapté au contexte représenté. Ce n'est donc pas l'exactitude des faits qui importe, mais leur capacité à paraître vrais aux yeux du lecteur, en accord avec ses repères culturels, sociaux et émotionnels. Écrire une nouvelle réaliste exige ainsi une observation fine du réel et une

¹ Legros, D., & Marin, B. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte* (p. 48). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

² Bentolila, A. (2016). *Le verbe contre la barbarie : Apprendre à nos enfants à vivre ensemble* (p. 1). Paris, France : Éditions Odile Jacob

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

habileté à en restituer les aspects les plus significatifs à travers une forme narrative structurée, respectueuse des codes du genre.

1. la compréhension de l'écrit en FLE

1.1. Définition de la compréhension écrite

La compréhension écrite est l'une des compétences les plus importantes dans l'apprentissage des langues étrangères, notamment en français langue étrangère (FLE). Elle ne se limite pas simplement à la lecture de textes, mais implique également leur analyse, leur interprétation et leur interaction. C'est pourquoi elle fait l'objet de nombreuses recherches, car elle joue un rôle central dans le développement de la compétence linguistique des apprenants. Différents chercheurs ont proposé diverses définitions de la compréhension écrite, selon leurs approches théoriques et leurs observations empiriques.

La compréhension écrite est l'une des quatre compétences de communication qui a une place importante dans l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette compétence de Compréhension fait l'objet d'un apprentissage planifié qui repose sur la construction de Connaissances linguistiques et langagières¹.

1. 2. Définition du concept lire

Le verbe « lire », d'origine latine, est un concept polysémique dont les dictionnaires proposent Plusieurs définitions (Larousse, Guillet, Robert). Dans son premier sens, lire signifie « suivre des yeux Ce qui est écrit en identifiant des caractères ou une écriture et connaître le contenu² ». Ce sens met en avant l'acte de reconnaissance visuelle des signes et leur Interprétation. Une seconde définition renvoie à la lecture orale, où l'individu « dit à voix haute un Texte écrit », impliquant un effort de transmission et de compréhension tant pour le lecteur que pour Son auditoire. Le troisième sens, particulièrement pertinent pour les apprenants en Difficulté, définit la lecture comme le fait de reconnaître les lettres et les assembler pour Comprendre le sens de l'écrit. Cependant, cette capacité ne garantit pas la Compréhension, car déchiffrer ne veut pas dire lire, le déchiffrage se limitant à l'identification des Lettres et des syllabes sans nécessairement accéder au sens. Enfin, dans

¹ <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/16236> (consulté le 5 février 2025 à 10h26)

² Oud Ali, A., & Ouadahi, M. (2019). *L'impact de l'activité de lecture sur le développement de la compétence de l'écrit chez les apprenants de Ire année secondaire : Université Ibn Khaldoun de Tيارت* (pp. 13–34). Université de Biskra

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

son Quatrième sens, lire signifie pénétrer le sens de quelque chose grâce à des signes que l'on interprète, comme dans l'expression lire dans un regard ou lire dans les lignes de la main . Cette dernière acception met en évidence l'aspect subjectif de la lecture et la diversité de ses interprétations. Ainsi, lire ne se limite pas à un simple décodage, mais engage un Processus cognitif complexe dans lequel compréhension et interprétation jouent un rôle central.

L'apprenant doit pouvoir lire et interpréter la signification des mots, des phrases et des textes. Cependant, l'acte de lire est une activité très difficile car en effet, lire n'est pas déchiffrer, c'est Attribuer du sens aux signes graphiques en d'autre sens c'est comprendre le contenu linguistique. En Effet, cette opération a besoin aux processus mentaux et cognitifs pour bien comprendre, c'est la raison pour laquelle il faut la présenter aux élèves d'une manière attrayante, afin de les motiver et surtout de les favoriser la compréhension écrite.

La lecture est l'une des activités langagières les plus importantes dans notre vie du fait qu'elle constitue un moyen d'acquérir des connaissances et de connaître les cultures des autres peuples à travers les différentes époques, pour lui, la lecture est une activité qui dépend du décodage et de compréhension du langage. Ainsi, pour être un lecteur efficace, il faut être capable de décoder un message écrit d'une part, et de comprendre un énoncé oral d'autre part. De leur part, cela montre que, la lecture implique à la fois le décodage des signes écrits et la compréhension du message. Pour être un lecteur compétent, il faut être capable de déchiffrer un message écrit et de comprendre un énoncé oral ; définissent la lecture comme « une compétence cognitive grâce à laquelle les sujets peuvent avoir accès au contenu d'éléments verbaux écrits¹. Elle peut se situer au niveau d'une lettre, d'un mot, d'une phrase, d'un texte. Elle comporte²

En comparant ces différentes définitions, on remarque qu'elles s'accordent toutes sur le fait que la compréhension écrite ne se limite pas à la reconnaissance des mots, mais qu'elle

¹ Vergne, L., & Vironneau, A.-L. (2013). *Élaboration d'un test explorant les processus sous-jacents à la compréhension écrite de textes chez les enfants scolarisés du CMI à la 3e* [Mémoire d'orthophonie, Université de Lille]. Pépite – Université de Lille

² Ould Ali, K., & Ouadahi, K. (2019). *L'impact de l'activité de lecture sur le développement de la compétence de l'écrit chez les apprenants de Ire année moyenne* [Mémoire de master, Université Ibn Khaldoun de Tiaret]. DSpace Université de Tiaret.

³ Université de Biskra. (2015). *L'effet de la compréhension de l'écrit sur la production écrite : Cas des élèves de Ire année moyenne* [Mémoire de master, Université de Biskra]. Archives de l'Université de Biskra.

⁴ https://maed.journals.ekb.eg/article_140746.html

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

implique des processus cognitifs complexes liés à l'analyse, l'interprétation et la compréhension du sens. Toutefois, on peut noter quelques nuances : Certaines définitions mettent l'accent sur l'aspect linguistique (déchiffrer les mots et signes). D'autres, comme celle de Vergne et Vironneau, insistent davantage sur l'aspect cognitif et l'accessibilité au sens. L'apprentissage de la lecture est donc en relation forte avec la compréhension. C'est pourquoi, nous ne pouvons pas séparer l'une de l'autre. En didactique de la langue française comme langue Étrangère, l'acquisition de la compétence de la compréhension écrite est considérée l'une des quatre Compétences langagières principales que les programmes scolaires et universitaires visent mais elle est aussi la compétence la plus difficile entre elles.

2. Les types de lecture

D'après Jean Gérard Dutuit, il existe plusieurs types de lecture qui peuvent se combiner ou s'enchaîner selon les besoins. Chaque type remplit une fonction spécifique dans le processus de compréhension et d'apprentissage.

2.1. La lecture magistrale

La lecture magistrale est réalisée par l'enseignant à haute voix devant les élèves. Elle joue un rôle fondamental en mettant les apprenants en situation d'écoute active et de réception du texte écrit. Cette lecture constitue un modèle à suivre pour les élèves, notamment pour les aider à identifier la prononciation correcte de certains mots et à surmonter d'éventuelles difficultés prosodiques. Elle contribue ainsi à renforcer leur compréhension du texte.

2.2. La lecture silencieuse (rapide)

La lecture silencieuse se fait sans oralisation, en parcourant visuellement les lettres et les mots. Cette approche permet d'appréhender rapidement le texte et de faciliter l'accès au sens. Selon Le Pailleur, Magny et Cardin

« Lire, c'est lire des yeux sans nécessairement oraliser¹ ». De même, souligne que

« lire, c'est traiter avec les yeux un langage fait pour les yeux, on se doit logiquement d'interdire à l'apprenant-lecteur tout recours à l'oralisation² ».

¹ Magny et Cardin, J.-F. (2002, p. 58). *Lire et interpréter des textes en univers social*. Montréal : Éducation

² Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

Ainsi, cette lecture Favorise l'établissement de liens entre les connaissances antérieures des élèves et le nouveau Vocabulaire rencontré dans le texte.

2.3. La lecture active (approfondissement)

La lecture active vise à optimiser la compréhension d'un texte en adoptant une démarche analytique Et approfondie. Elle repose sur une série de lectures successives permettant de dégager les idées Principales, d'identifier les concepts clés et de comprendre le message global du texte. Cette Approche favorise un apprentissage plus efficace et une assimilation plus fine du contenu.

2.4. La lecture oralisée (à haute voix)

La lecture à haute voix consiste à verbaliser un texte afin d'établir une communication entre le Lecteur et son auditoire. Moirand affirme que « lire à haute voix, c'est faire acte de Communication et établir une relation entre celui qui lit et celui qui écoute ». Cette forme de lecture, Lorsqu'elle est expressive, confère une dimension émotionnelle au texte et améliore la diction, la Prononciation et le rythme de l'élocution. Elle prépare ainsi l'élève à la prise de parole en public et Renforce sa confiance en lui.

2.5. La lecture sélective (repérage)

La lecture sélective a pour objectif d'identifier les informations essentielles d'un texte. Moirand explique que cette lecture permet d'identifier les passages significatifs d'un Document, donc elle sert à cerner les passages essentiels d'un document ou d'un livre. Elle s'avère Particulièrement utile dans un contexte académique ou professionnel, car elle aide à évaluer la Pertinence et l'utilité d'un ouvrage en fonction d'un objectif précis. Ces différents types de lecture, complémentaires les uns aux autres, permettent aux apprenants de Développer des compétences variées et adaptées aux diverses situations de lecture rencontrées dans .Un contexte d'apprentissage du FLE.

3. Les étapes du processus de lecture en compréhension écrite

Pendant un cours de compréhension écrite, l'activité de lecture ne se limite pas à une simple Déchiffrassions du texte ; elle suit un processus structuré en trois étapes : la pré lecture, la lecture Proprement dite et la post-lecture. Cette organisation vise à aider les élèves à mieux appréhender un Texte, à développer des stratégies de compréhension et à

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

perfectionner leur compétence en lecture. Tout au long de ces étapes, l'élève interagit avec le texte et son contexte pour en construire le sens.

La prélecture

Avant d'aborder un texte, il est essentiel de préparer les élèves à la lecture. La prélecture joue ce rôle en facilitant l'entrée dans le texte. À ce stade, l'élève prend conscience de l'objectif de sa lecture et mobilise ses connaissances antérieures sur le sujet, la structure ou le genre du texte. Il commence également à émettre des hypothèses et à anticiper le contenu, ce qui lui permet d'aborder le texte avec une meilleure compréhension globale.

La lecture

Une fois le texte abordé, l'élève met en œuvre différentes stratégies pour en gérer la compréhension. Il confronte ses hypothèses aux informations qu'il découvre, organise ces dernières et les relie à ses connaissances préalables. Cette phase ne se limite pas à une lecture passive, car l'élève doit sans cesse interagir avec le texte, reformuler des interrogations et affiner ses hypothèses. Pour approfondir son interprétation¹.

La post-lecture

Après la lecture, il est important de prendre du recul pour analyser ce qui a été compris et comment cela a été fait. La post-lecture permet à l'élève d'évaluer ses difficultés, de réfléchir aux stratégies utilisées et d'assimiler les nouvelles connaissances acquises, tant sur le plan du contenu que du langage. Cette étape lui offre également l'occasion de réagir au texte, d'échanger ses idées et de transférer ses apprentissages à d'autres contextes de lecture.

4. L'importance de la lecture

La lecture joue un rôle fondamental dans le développement intellectuel des apprenants, leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances, d'élargir leur horizon et de mieux comprendre le monde qui les entoure. Dans le cadre de l'enseignement du français, elle favorise l'amélioration de la prononciation, l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise des structures grammaticales. Toutefois, pour rendre cet apprentissage plus efficace et motivant,

¹ **Benkhaled, Amina.** (2015). *L'impact de la lecture du récit vraisemblable sur la production écrite des apprenants en FLE*. Mémoire de Master, Université Mohamed Khider, Biskra.

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

il est essentiel de proposer des textes variés tels que des articles, des bandes dessinées ou des extraits de romans, et de les Associer à des activités interactives comme la lecture expressive, les débats ou les résumés créatifs. Selon Moyle (1982, cité par Lori, 2020), le choix des textes doit être adapté au niveau des apprenants afin de rendre la lecture plus accessible et agréable. De plus, certaines stratégies pédagogiques peuvent être mises en place pour renforcer cette compétence, notamment l'utilisation de supports multimédias, l'encouragement de la lecture autonome à travers des bibliothèques de classe, ainsi que l'application de méthodes comme la lecture prédictive et les cercles de lecture pour faciliter la Compréhension. Comme l'affirme Ukeke , la lecture est l'un des piliers fondamentaux de l'apprentissage et contribue à la réussite scolaire et personnelle des apprenants¹.

5. La production de l'écrit en FLE

5.1. Définition de la production de l'écrit

Au cycle secondaire, et particulièrement en première année secondaire lettres, l'apprentissage de la production écrite joue un rôle fondamental dans le développement des compétences en FLE. Cette compétence exige de l'élève qu'il maîtrise un ensemble de stratégies et de règles linguistiques afin de produire des textes cohérents et structurés. «l'enseignement de la production écrite au secondaire en Algérie est un processus structuré, mais qui présente des difficultés pour les élèves² » .

L'un des principaux défis pour les apprenants de 1^{ère}AS lettres réside dans l'organisation de leurs idées et l'application des normes grammaticales et syntaxiques du français. Comme l'affirme Moirand (1979), c'est le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur (Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère, Paris, CLE International, Or, beaucoup d'élèves rencontrent des obstacles lorsqu'il s'agit de structurer leurs écrits et d'exprimer leurs pensées avec clarté. Pierre Largy (2006) définit la production écrite comme une tâche qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées (conceptualisation), leur mise en forme (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture). Autrement dit, écrire demande bien plus que la simple

¹ Lori, F. (2020). Le rôle de la lecture dans l'enseignement du français. *Journal of Interdisciplinary Studies on Contemporary Issues*, 5(2),p 45–58.

² **Boukhelifa, Samira.** (2000). *La lecture comme outil de développement de la production écrite en FLE*. Mémoire de Master, Université Djilali Bounaama, Khemis-Miliana, p. 14.

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

maîtrise des règles grammaticales : il s'agit d'un processus qui engage à la fois la réflexion et l'application concrète des connaissances linguistiques.

Selon Jean-Pierre Cuq,

« Le mot écrit, utilisé comme substantif, désigne, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue¹ »

Cette définition met en avant la spécificité de l'écrit en tant que production langagière fixée sous une forme graphique et nécessitant un apprentissage structuré. En première année secondaire lettres, cet apprentissage est essentiel pour permettre aux élèves de progresser et de s'exprimer avec aisance à l'écrit.

Ainsi, l'enseignement de la production écrite en 1^{ère} AS lettres constitue un enjeu majeur, car il prépare les élèves à développer leur capacité à rédiger des textes variés tout en respectant les exigences linguistiques et discursives du français. Il est donc nécessaire d'adopter des stratégies pédagogiques adaptées pour faciliter cet apprentissage et surmonter les difficultés rencontrées par les apprenants.

5.2. L'écriture et la compétence scripturale

L'écriture est un moyen de représenter graphiquement la langue et de transmettre du sens. Elle se distingue de la parole par sa permanence et son ancrage spatial, Selon Jean Dubois

« L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve². »

D'après le groupe « la compétence scripturale se définit comme une accumulation de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent vers la production d'un texte écrit³. » Cela montre que l'écriture repose sur plusieurs dimensions : elle assure une communication

¹ Jean-Pierre Cuq (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, p.200)

² Jean Dubois – charlier ; francoise et lagane , rené(2002, p.165) dictionnaire de linguistique et des sciences du langage paris :Larouse

³ le groupe DIEPE (1995, p.5),didatique du francais langue étragère ; théories et pratique.Paris ; hachette FLE ,l'ouvrage consilté)

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

efficace, respecte les caractéristiques de la textualité et suit les normes linguistiques de la langue utilisée.

5.3. Processus d'écriture

Selon le groupe le processus d'écriture se distingue par l'association de quatre Sous-compétences :

- **Planification** : « Écrire, c'est planifier une compétence qui peut apparaître à tout moment du processus, et vise l'aspect communicationnel (connaissances), l'aspect textuel (structure provisoire) et l'aspect langagier (vocabulaire approprié).
- **Rédaction** : « Écrire, c'est rédiger, c'est l'exploitation adéquate des ressources orthographiques, syntaxiques et sémantiques mais aussi stylistiques et rhétoriques de la Langue.
- **Réécriture** : «Écrire, c'est réécrire, la réécriture est la progression qui porte sur la Reformulation des termes, la réorganisation des éléments et la clarté des idées.
- **Révision** : Écrire, c'est réviser, la vérification systématique du texte écrit est capitale, afin de déceler d'éventuelles erreurs et corriger. Donc pour produire un texte, il est essentiel de mobiliser diverses compétences, notamment la planification des idées, la rédaction en exploitant les ressources linguistiques, la réécriture pour améliorer la structure et le contenu, ainsi que la révision pour corriger les erreurs et affiner la cohésion du texte. Autrement dit, Le processus d'écriture implique plusieurs étapes complémentaires. La planification permet d'organiser le.

6. Le Lien entre la compréhension et la production de l'écrit en FLE

La production écrite ne se développe pas isolément, mais en interaction avec la lecture, Qui fournit des modèles et des structures que l'apprenant peut réutiliser et adapter dans ses propres écrits. Ecrire après avoir lu permet une meilleure compréhension des textes et du langage. La production écrite pousse les apprenants à se questionner sur la manière dont les idées sont formulées, sur le choix des mots et sur la cohérence du message. Plus ils écrivent en contexte réel, plus ils prennent conscience des subtilités de la langue et des implicites qui donnent du relief à un récit.

Cela rejoint l'idée du « non-dit » mentionnée par Charmeux : en s'exerçant à écrire, l'élève découvre que ce qui est suggéré peut être aussi important que ce qui est explicitement

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

formulé, affirme que : lecture et écriture sont intimement liées dans l'apprentissage : plus l'enfant produit de textes, en situations effectives, plus il devient capable d'approfondir les significations de ce qu'il dit, notamment en découvrant l'importance du « Non-dit », dans tout message produit et plus il lit, plus il peut repérer et s'approprier des stratégies diverses d'écriture. Après la lecture de cette citation, on arrive à comprendre que la lecture favorise l'appropriation des stratégies d'écriture. Comme le souligne Éveline Charmeux, plus un apprenant lit, plus il enrichit ses connaissances sur les techniques rédactionnelles. Il découvre ainsi des procédés comme l'usage des descriptions, des dialogues, du point de vue narratif ou encore du « non-dit », qui renforce la profondeur des textes.

En s'exerçant à écrire à leur tour, les élèves ne se contentent pas d'imiter ; ils adaptent, transforment et développent leur propre style en s'inspirant des lectures qu'ils ont assimilées. Autrement dit écrire après avoir lu permet une meilleure compréhension des textes et du langage. La production écrite pousse les apprenants à se questionner sur la manière dont les idées sont formulées, sur le choix des mots et sur la cohérence du message. Plus ils écrivent en contexte réel, plus ils prennent conscience des subtilités de la langue et des implicites qui donnent du relief à un récit. Cela rejoint l'idée du « non-dit » mentionnée par Charmeux : en s'exerçant à écrire, l'élève découvre que ce qui est suggéré peut être aussi important que ce qui est explicitement formulé.

L'affirmation d'Y. Router selon laquelle il n'y a pas de lecture sans écriture, pas d'écriture sans lecture souligne l'interdépendance fondamentale entre ces deux compétences. En effet, la lecture et l'écriture reposent sur les mêmes mécanismes cognitifs et linguistiques : lire implique de décoder des signes écrits et de leur attribuer du sens, tandis qu'écrire nécessite de mobiliser ces mêmes connaissances pour produire un message compréhensible. L'une nourrit l'autre, car la lecture expose l'apprenant à des modèles de textes qui enrichissent son répertoire linguistique et discursif, influençant ainsi ses propres productions écrites. De même, l'écriture favorise une lecture plus active et réflexive, car en écrivant, on prend conscience des structures textuelles et des stratégies d'organisation des idées. Ainsi, dans une approche didactique, il est essentiel d'intégrer ces deux activités de manière complémentaire afin de renforcer la maîtrise de l'écrit. Comme le souligne également Jean Foucambert, « on apprend à écrire en lisant et à lire en écrivant, ce qui signifie que la maîtrise de l'un renforce inévitablement l'autre. La lecture expose les apprenants à des structures

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

langagières variées, enrichissant leur vocabulaire et leur capacité à organiser des idées, tandis que l'écriture oblige à une analyse plus approfondie des textes lus. Ainsi, dans une perspective didactique, il est essentiel d'articuler ces deux activités pour développer une meilleure compétence scripturale et interprétative chez les apprenants.

7. Importance du développement des compétences scripturales au cycle secondaire

Au niveau secondaire, les élèves sont amenés à produire des écrits de plus en plus élaborés, que ce soit des dissertations, des rapports ou des analyses critiques. Michel Dabène (1991) définit la compétence scripturale comme un sous-ensemble de la compétence langagière, la concevant comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et discursifs. La maîtrise de la compétence scripturale, telle que définie par Dabène, est donc essentielle pour répondre aux exigences académiques de ce cycle. Elle permet aux élèves de structurer efficacement leurs idées, d'adapter leur langage en fonction du contexte et du destinataire, et de développer une pensée critique et analytique. Ainsi, renforcer cette compétence au secondaire est crucial pour assurer la réussite scolaire des élèves et les préparer aux défis communicationnels de leur vie future. Autrement dit cette citation met en lumière la nature complexe et intégrée de la compétence scripturale. Elle ne se limite pas à la capacité de rédiger des phrases grammaticalement correctes, mais englobe également la maîtrise des structures discursives, c'est-à-dire la manière dont les idées sont organisées et articulées pour former un texte cohérent et pertinent.

L'affirmation de Jean Tardif (1997) selon laquelle « la compétence scripturale est cruciale pour le développement de la pensée critique et la capacité à communiquer efficacement dans divers contextes professionnels et personnels souligne l'importance fondamentale de l'écriture dans la formation intellectuelle et sociale des apprenants.

Au cycle secondaire, cette idée prend tout son sens, car c'est une période où les élèves développent progressivement leur capacité à structurer leur pensée, à argumenter et à exprimer leurs idées avec clarté et précision. La maîtrise de l'écrit ne se limite pas à une simple transcription de la langue, mais elle engage des compétences de réflexion, d'analyse et de synthèse, essentielles pour la réussite scolaire et l'insertion future dans le monde du travail. De plus, l'écriture au secondaire permet aux élèves d'affiner leur esprit critique en les confrontant à des textes variés, en les amenant à organiser leurs idées de manière logique et à

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

défendre un point de vue de façon argumentée. Cette compétence est également un levier pour la réussite dans toutes les disciplines, car elle facilite la compréhension des contenus et la production de travaux écrits cohérents et approfondis. Ainsi, l'enseignement de l'écriture au secondaire ne doit pas être perçu comme un simple exercice technique, mais comme un outil fondamental pour la formation intellectuelle et citoyenne des apprenants, leur permettant de s'exprimer avec justesse et d'interagir efficacement dans différents contextes académiques et profession.

8. Le récit vraisemblable

Le vraisemblable est défini dans la poétique par rapport à deux autres termes : le réel et le possible. Le réel est ce qui est arrivé, le possible ce qui aurait pu ou pourrait arriver, le vraisemblable ce que l'on croit qui aurait pu ou pourrait arriver. Le réel constitue le domaine propre de l'historien, le possible et le vraisemblable celui du poète. La différence entre les deux derniers termes est précisée de la manière suivante : le possible est ce qui est reconnu tel par les savants ; le vraisemblable est ce qui est considéré comme possible par l'opinion commune. C'est-à-dire que le possible a une base objective, le vraisemblable non (les savants affirment qu'un fait est possible quand ils constatent que son exécution ne se heurte à aucun obstacle ; la croyance de la foule n'est fondée sur aucun savoir). Possible et vraisemblable coïncident souvent, mais non nécessairement. Quand il faut choisir, le souci de vraisemblance doit l'emporter : en matière de poésie, un événement impossible, mais vraisemblable, est préférable à un événement possible, mais invraisemblable. Le principe de vraisemblance formulé par Aristote a été très diversement commenté en Italie. Deux grandes tendances se sont affrontées, donnant l'une une interprétation restreinte, l'autre une interprétation élargie de l'exigence de vraisemblance. Pour certains théoriciens, c'est seulement lorsqu'ils sont inventés que les événements de la poésie doivent être vraisemblables : le poète qui emprunte son sujet à l'histoire, c'est-à-dire qui rapporte des événements réels, n'a pas à se soucier de la vraisemblance. Pour d'autres, au contraire, l'exigence de vraisemblance est une règle absolue : le réel n'est objet de poésie que dans la mesure où il est vraisemblable¹.

9. le concept de récit vraisemblable (La Nouvelle réaliste)

Créer un style pour être au plus près du réel et s'immerger pleinement. La nouvelle réaliste est un genre de roman moderne qui cherche tout au long de l'histoire, à se focaliser et

¹ Lejeune, P. (2010). *Chapitre 2. Histoire*. Dans *Cursus* (pp. 31–50). Paris : Éditions XYZ.

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

se référer à la réalité. Contrairement aux nouvelles fantastiques, ce nouveau genre littéraire utilise un cadre spatio-temporel très limité, centré sur une anecdote bien définie ou un évènement réel et non fictif ainsi que sur des situations de la vie. Par extension, la nouvelle réaliste rejoint le mouvement naturaliste et a pour but de reproduire l'effet réel et de créer un miroir de la réalité. Ainsi, les récits réalistes mettaient en avant des personnages littéraires de la classe populaire ou moyenne avec des thèmes récurrents de la vie réelle comme les relations conjugales, les problèmes sociaux, le travail et les sujets de préoccupations quotidiennes.

Ce genre de nouvelles est apparu en Europe au XIX^e siècle. Alors que le romantisme subissait de nombreuses critiques de la part des lecteurs (trop enjolivée, trop fantastique, etc.) Les écrivains romantiques ont voulu donner une autre dimension à l'écriture avec un nouveau roman. C'est ainsi que les romans réalistes rejoignent les mouvements littéraires pour apporter une juste vision de la réalité sociale auprès des lecteurs. Depuis ses débuts, le mouvement réalisme a été associé au naturalisme. Les auteurs naturalistes comme Emile Zola, Hyppolyte, Taine, Flaubert, Baudelaire, Stendhal ou encore Balzac et Proust en font leur apanage. La nouvelle réaliste de Maupassant était celui qui se démarque le plus. L'auteur était particulièrement connu dans la littérature française pour sa nouvelle littéraire réaliste *Le Horla*. Le « *Rouge et noir* » de l'écrivain Stendhal est aussi une œuvre romanesque très proche de ce mouvement.

10. Les caractéristiques particulières d'une nouvelle réaliste sont les suivantes

Elle évoque des lieux réels (ville, région, pays), des personnages ou personnalités ainsi que des faits réels.

Elle décrit minutieusement dans la narration, le paysage, l'environnement, la scène : le souci des détails dans les descriptions est très important dans la nouvelle réaliste.

Elle n'embellit pas les situations, mais au contraire les décrit dans des conditions réalistes et subjectives.

Un exemple de nouvelle réaliste peut mettre en avant les émotions, les sensations, les pensées, les tempéraments et même la façon de parler des personnages dans le réalisme des situations.

11. Lire pour produire : le récit comme support aux activités d'enseignement

D'un point de vue pédagogique, pour devenir actionnable, Les capacités des cibles sont décomposées en cibles intermédiaires : donc « Faire une histoire » est une tâche complexe .La réussite implique la mobilisation d'une gamme de ressources. Les étudiants peuvent l'obtenir à l'avance objectifs à moyen terme rendre le processus d'acquisition opérationnel les ressources nécessaires pour accomplir la tâche à accomplir la séquence pédagogique se termine compétences placées.

- Produire un récit est déclinée comme suit :

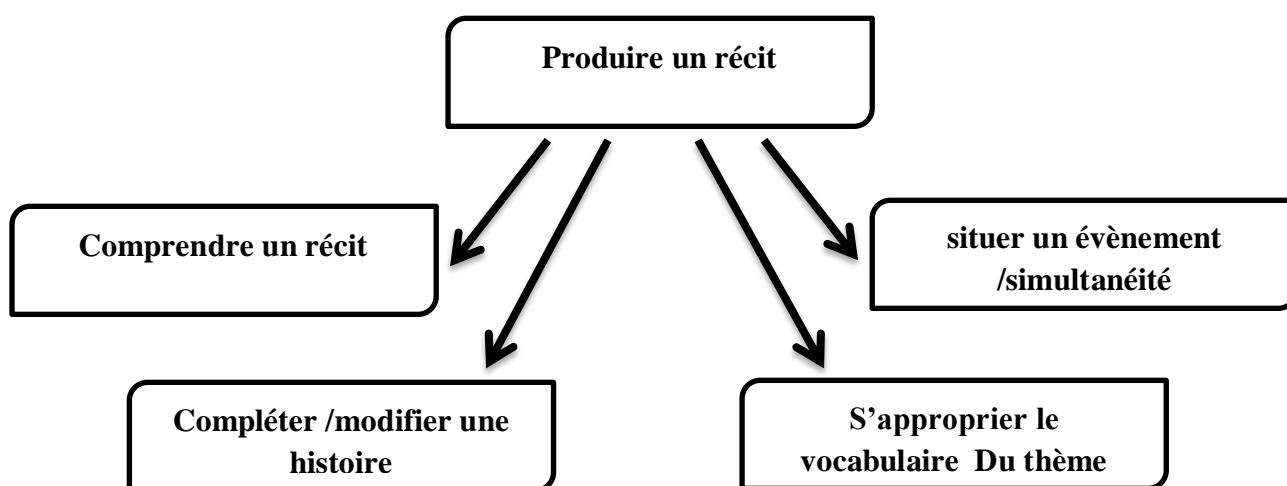


Figure 1 : produire un récit

12. lien entre lecture et écriture : comment les récits inspirent la production écrite :

12.1. Acte d'écrire et de produire

L'écrit occupe une place très importante dans la société, il est dans les administrations, les hôpitaux, les entreprises dans les relations familiales amicales, et sociales dans les panneaux publicitaires, les annonces et toute sorte d'affichage. Plusieurs définitions sont émergées afin de définir ce concept commençons par la définition citée dans le dictionnaire didactique de Jean Pierre Cuq, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est « une manifestation particulière du langage et susceptible d'être lue ». C'est-à-dire la transformation d'un message sonore en un message graphique. Jean- Pierre Cuq et Isabelle

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

Gruca ont donné une définition dont laquelle «écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite ».

Ils constatent que l'articulation lecture-écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant, dont l'objet produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

12.2. L'acte de produire

Produire ou plutôt le latin «Producere», signifie littéralement mettre en œuvre, au dehors, au jour, en face au long. Une de ses acceptations principales est celle d'engendrer, enfanter, donner naissance, tirer de soi, causer par son efficacité propre ; et c'est ici la définition particulière du mot production.

12.3. Le lien entre lecture écriture

Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture, et l'écriture comme des activités séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles, on ne saurait concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend jamais parler dans son environnement. Il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture : elles sont indissociables dans l'apprentissage de la langue. Il ressort de plusieurs recherches, que la lecture et l'écriture s'appuient mutuellement. Ainsi, des études ont établi une corrélation entre l'habileté à lire et l'habileté à écrire chez les apprenants ; d'autres études ont démontrés que les lectures ¹des apprenants influencent sur ce qu'ils écrivent ; d'autres encore ont indiqués que les activités d'écriture améliorent la lecture. Cependant nous notons que, pour certains enfants, le fait d'être placés de façon répétée dans une situation de lecture n'est pas suffisant pour développer des habiletés en orthographe.

La lecture et l'écriture ont toutes deux à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte, alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte. Un apprenant qui a travaillé fort à écrire un message est bien disposé à chercher du sens dans les textes que d'autres ont écrits. Le fait d'écrire régulièrement ajoute une dimension à la lecture: les élèves apprennent à lire comme des auteurs, c'est-à-dire qu'ils s'aperçoivent que ce sont des personnes et non des machines qui écrivent des textes et sont plus conscients que la

¹Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Chap-2b.

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

lecture est un moyen de communication entre un auteur et un lecteur. ils portent attention non seulement au sens du texte, mais également la façon dont l'auteur écrit au qu'il emploie et à la structure du texte.

La lecture et l'écriture peuvent se renforcer mutuellement, lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, de s'appropriier les caractéristiques des différents types de textes. En revanche écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs et peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits: Nous savons cependant que ces effets bénéfiques réciproques de la lecture et de l'écriture ne se réalisent pas toujours d'une façon automatique: Donc, à partir des tâches qui incitent les apprenants à rechercher et exploiter les multiples liens existant entre la lecture et l'écriture, nous proposons les suivantes:

Un recours à la lecture pour trouver la solution de certains problèmes d'écriture.

Une analyse de texte dans le but de dégager des critères pour rédiger des activités écrites et préparation à la lecture.

Un prolongement des lectures par des activités d'écritures.

Il a été suggéré que les représentations conceptions des apprenants concernant les liens lecture-écriture peuvent influencer positivement ou négativement leurs capacités à exploiter les liens entre les deux pratiques Langagières⁵.

13. approche pédagogique favorisant l'exploitation des récits en classe

La notion de compétence (Produire un récit) n'exclut pas celle d'objectif mais elle l'inclut. Associée à une méthodologie fondée sur le principe de transmission de connaissances, la pédagogie par objectifs est souvent envisagée comme incompatible avec les principes méthodologiques initiés par l'approche par les compétences. Il faudrait admettre que la connaissance, conçue comme ressources nécessaires à l'action, ne peut être exclue comme objet et objectif d'apprentissage. Toute compétence mobilise des savoirs : il n'y a pas d'action sans savoirs. « Produire un récit» serait un objectif inatteignable (parce que peu significatif du point de vue pédagogique) si on ne le déclinaît pas en termes d'objectifs opérationnels (s'appropriier des ressources lexicales et linguistiques/ compléter/modifier une histoire) et de

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite par le récit vraisemblable au cycle secondaire

contenus (ressources définies en termes de contenus : « susceptibles de faire l'objet de traitements didactiques différenciés.¹

Conclusion

Les deux compétences, la lecture comme « *talent cognitif* » (Ferrand & Ayora, 2015, p.9) par laquelle le lecteur passe d'une représentation graphique à une construction du sens et son corollaire la compréhension affichent de façon claire le lien et le rôle impératif qu'elles jouent non seulement en faveur de l'enseignement/apprentissage du FLE, mais aussi dans d'autres disciplines et domaines variés de la vie. Dans cette perspective du lire pour comprendre, nous rejoignons Gabriel (1973, p.309) qui confirme ce lien en précisant que le but de la lecture, c'est la compréhension des textes .

Pour résumer, la lecture et la compréhension sont deux activités intellectuelles en étroite corrélation au cœur des activités scolaires et sont largement bénéfiques pour le progrès de l'apprenant, de son implication scolaire et sociale. En revanche, elles ne sont pas les seules compétences à évaluer dans un cours de FLE, car l'écriture comme compétence que nous verrons dans le chapitre suivant est également fondamentale dans ce processus d'apprentissage. Dans le récit vraisemblable, la lecture et l'écriture jouent un rôle essentiel en ancrant l'histoire dans une réalité crédible et familière. Ces deux pratiques, souvent associées à la transmission du savoir, à l'expression des émotions ou à la construction de l'identité des personnages, permettent au lecteur de s'identifier aux situations présentées. Elles renforcent la cohérence de l'intrigue tout en enrichissant la psychologie des protagonistes. Ainsi, par leur présence, la lecture et l'écriture contribuent à la vraisemblance du récit en rendant les personnages et leurs expériences plus authentiques et humains.

¹BENALI Nassima, B. I. (2019). *L'exploitation du conte en classe de FLE: Une approche didactique pour une écriture Créative chez les apprenants de deuxième année moyenne* (Doctoral dissertation, Université Ibn Khaldoun-Tiaret-).



Chapitre 2 :

**Scénario de mise en pratique de l'activité de
compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable**

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Introduction

En tant qu'outil pédagogique fondamentale, le manuel scolaire joue un rôle dans ce chapitre il soutient efficacement les apprenants tout au long de leur parcours scolaire en leur offrant les apprentissages essentiels, tant dans le cadre scolaire qu'en dehors de la classe. À travers notre initiative, nous essayons de mobiliser de manière stratégique deux compétences disciplinaires de l'écrit, aussi importantes l'une que l'autre : la compréhension écrite et la production écrite. Ces compétences seront travaillées à partir d'un support spécifique, le récit vraisemblable, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment en 1^{ère} année secondaire, considérée comme une année charnière. Après avoir l'accent sur les aspects théoriques en rapport avec la recherche en question, à présent, nous mettons en perspective le côté pratique que nous développerons en trois étapes comme nous l'avons signalé au tout début de la recherche.

1. L'organisation de l'enseignement du français en 1^{ère} A.S tronc commun littéraire

Selon les instructions officielles de mars 2005, au secondaire, l'enseignement / apprentissage du FLE se réalise dans le cadre du projet structuré en objets d'études et organisé autour d'un nombre précis de séquences. En 1^{ère} A.S, l'apprenant étudie trois (03) projets selon ces mêmes instructions.

Chaque projet se déroule en séquences didactiques pour atteindre les objectifs d'apprentissage, et passe dans le cadre de l'approche par les compétences par l'appropriation des quatre compétences fondamentales : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production écrite.

Omniprésente en didactique, et dans le monde du travail, le CECR¹ définit la compétence comme l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir, et que la compétence de communication met tout l'être humain en jeu : elle s'inscrit donc dans un cadre de compétences générales, variables selon les personnes «auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières».

¹ le CECR **Cadre européen commun de référence** 2001, p.15

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Par ailleurs, elle peut être définie comme « la capacité reconnue à une personne, à un groupe, d'effectuer des tâches spécifiques relatives à une fonction déterminée¹ »,

L'auteure AREZKI précise qu'en pédagogie, le concept de compétence est employé pour « rendre compte de la capacité des apprenants à mettre en œuvre des aptitudes intellectuelles dans les circonstances indéfinies que, pour la plupart, ils n'ont jamais rencontré² »

2. Programme de français de la 1ère AS lettres selon les instructions officielles

2.1. Le manuel scolaire comme moyen didactique

Comme son nom l'indique, le manuel scolaire est un document didactique conçu pour favoriser les processus d'apprentissage. Il renvoie d'après Cuq à « l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement³ ».

Mis à la disposition des apprenants, cet outil, pédagogique qui représente chaque discipline « est intentionnellement structuré en vue de favoriser les processus d'apprentissage. Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme⁴ ».

Il est également défini comme « un vecteur essentiel d'instruction et de socialisation, il est porteur de savoirs, mais également de normes et de valeurs. ⁵»

Etant le lieu d'organisation des divers savoirs, le manuel constitue pour l'apprenant un recueil de connaissances où il peut découvrir, apprendre et comprendre de nouvelles choses. Et à l'enseignant, une aide à la gestion de ses cours et une banque d'exercices. Tout en permettant aux parents d'élèves, l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants.

¹ Arezki, A. (2010). *Didactique du récit en FLE*. Paris ouvrage (2010, p. 54)

² Arezki, dans son ouvrage

³ Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris

⁴ *Ministère de l'Éducation Nationale*. (2005). *Français, 1ère année secondaire – Projet de programme*. Alger : Institut National de Recherche en Éducation (INRE)

⁵ Mimai, F., & Rouag, D. (2014). *L'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : réalité et perspectives*. Alger : Office des Publications Universitaires (OPU). (Remarque : titre fictif si le véritable n'est pas précisé ; à adapter selon le titre exact de l'ouvrage ou de l'article)

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Il advient donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques.

2.2. Le contenu d'apprentissage dans le manuel de 1ère A.S

Le contenu du programme de 1ère A.S. se compose d'une palette de textes de typologie différente réunis dans le manuel scolaire. Parmi ces textes, figure le texte littéraire représenté par le narratif et le texte poétique, en effet, quoi de mieux selon les recherches effectuées à propos de son usage, que le texte littéraire pour remplir cette vocation didactique.

Ce manuel dont il s'agit s'articule autour de 03 projets intégrant cinq (5) objets d'études différents dont quatre destinés aux apprenants de 1ère année tronc commun scientifique. Chaque projet selon l'intention communicative et l'objet d'étude propose des séquences abordant des activités variées et en adéquation à exploiter à l'oral comme à l'écrit en vue de transférer les savoir-faire nécessaires.

La sélection des supports ou des activités qui sont proposés revient alors à l'enseignant puisque c'est à lui de décider de ce qu'il pense utile à l'apprentissage de ses enseignés. Par ailleurs, au terme de la 1ère A.S. l'apprenant « devrait témoigner d'une capacité à lire des textes littéraires et courants, à exprimer son point de vue sur le texte lu et à tirer profit de l'information que contiennent les textes courants “descriptifs, explicatifs, argumentatifs¹».

Le troisième et dernier projet aborde le texte narratif, et se compose aussi de deux objets d'étude : le fait divers et la nouvelle. Nous résumons dans la grille ci-après les intitulés des projets et les informations correspondantes aux objets d'études et aux séquences.

Tableau 1 : PROJET 3- Relater (un événement fictif) la nouvelle

03 : Ecrire une petite biographie romancée	Relater un événement en relation avec son vécu	01 : le fait divers	-Séq1 : Relater objectivement un événement -Séq2:S'impliquer dans la relation d'événement
	Relater un événement fictif	02 : la nouvelle	-Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement -Séq 2 : Déterminer des forces agissantes -Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des *dires

¹ (Programme, première année secondaire, mars 2005, p.58)

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Il convient de rappeler que le récit vraisemblable, en tant que type de texte narratif proche de l'expérience des apprenants, occupe une place pertinente dans l'enseignement des langues. Bien souvent réduit à une simple fonction illustrative du fonctionnement linguistique, ce type de récit mérite une exploitation plus riche et plus variée. En effet, son potentiel va bien au-delà de l'étude formelle : il permet de développer des compétences intellectuelles, expressives, culturelles et linguistiques, en favorisant à la fois l'identification, la réflexion et la créativité des élèves.

3. Description de la démarche

Ce présent modèle a été conçu après l'analyse de l'enquête diffusée en avril 2025, et à l'issue de laquelle, nous avons jugé indispensable de soumettre un questionnaire pour les enseignants du secondaire d'une part sur le temps consacré à la lecture/compréhension et conséquemment au nombre de supports à utiliser en classe. D'autre part, par la même réflexion nous avons porté un regard différent sur le statut de la production écrite qui bénéficiera, elle aussi de certaines activités supplémentaires par rapport à ce qui est recommandé dans le programme opérationnel. Notre objectif consiste à créer plus d'occasions aux apprenants à utiliser le code graphique, voire à l'automatiser. Nous verrons que celle-ci s'effectuera en fin de chaque séance en compréhension de l'écrit par le biais de travaux de synthèses diversifiés.

Nous l'avons déjà évoqué précédemment, la production écrite est certes présente comme compétence pour sensibiliser l'apprenant à produire. Elle apparaît dans le manuel de l'apprenant (Manuel de 1ère A.S, 2009, p.4) sous la rubrique expression écrite, représentée par des activités variées permettant d'approfondir la réflexion sur le fonctionnement des textes et d'investir les acquisitions. Cependant, cette articulation entre la lecture et l'écriture demeure selon la recommandation insuffisante par rapport aux enjeux de l'approche par compétences puisque l'écriture comme production proprement dite n'intervient qu'une fois au terme de l'évaluation des enseignements.

Cette analyse, nous a amenées à réfléchir autrement quant à l'organisation et le déroulement des séquences, de sorte que la compréhension de l'écrit soit la séance qui couvre toutes les activités en rapport avec le type et genre de texte à étudier en vue de proposer aux enseignants de FLE des éléments de méthodes plus accessibles à l'écrit en compréhension et en production grâce au texte littéraire.

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Nous avons à cet effet entamé notre expérimentation de vérifier les prérequis des apprenants par rapport aux enseignements à mettre en place. A l'issue de ce test, nous étions amenées à réajuster notre feuille de route par rapport au temps et au contenu de la séquence de façon à ajouter ce qui nous paraît indispensable à l'acquisition des compétences envisagées, c'est-à-dire ce qui constitue les lacunes des apprenants et bien entendu à en supprimer ce qui n'est pas nécessaire.

En effet, à la lumière de cette évaluation, nous avons proposé une démarche pédagogique concernant une séquence de travail répartie sur un nombre défini de séances et où il est question de compétences de l'écrit en réception (lire et comprendre) et en production qui seront menées conjointement et appuyées par le texte littéraire.

Cette démarche qui commence par le test diagnostique visant la production écrite se termine par un investissement des acquis de la séquence, la production écrite.

4. Présentation de l'échantillon et du corpus de l'expérimentation

4.1. Population ciblée

Puisque l'élève est notre point d'interrogation, il faut tout d'abord le connaître pour le mettre en scène. La classe que nous avons choisie, pour notre partie pratique, se trouve au lycée Maghni Sandid Mohamed, wilaya d'AIN TEMOUCHENT. C'est une classe de première année secondaire, hétérogène, de filière lettres. Le choix de cet établissement n'est pas fortuit, il s'est fait par rapport à l'aide que nous avons reçue de la part des professeurs de français et à leur enthousiasme par rapport à l'objet de notre recherche.

L'échantillon utilisé aux fins de la présente étude compte sur la participation de 30 élèves dont 16 filles et 14 garçons.

4.2. Dispositif expérimental

Nous avons adopté est organisé méthodiquement pour être appliqué selon la progression annuelle, il comprend au total 06 heures de temps pour les séances de compréhension de l'écrit d'environ 60 minutes chacune pendant lesquelles il est également question d'intégration des points de langues.

Pour la réalisation de ce projet, nous avons mobilisé d'élèves de 1ère année secondaire: un groupe expérimental (G.E.)

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

4.3. Constitution et répartition des élèves participants

La constitution est presque équilibrée sur le point de vue nombre. Nous comptons 06 garçons et 10 filles dans le groupe G.E. Leur âge varie entre 14 et 16 ans. Préalablement prévenu, chaque groupe est subdivisé en sous-groupe de quatre élèves pendant les séances de compréhension de l'écrit. Cette distribution a pour but d'encourager l'entraide et stimuler l'interaction entre eux. En effet, faire travailler les élèves en groupe comme le souligne Barlow « c'est mettre en jeu la coopération, la solidarité, plutôt que la concurrence la compétition ou l'individualisme¹ ».

4.4. Déroulement de l'expérimentation

Après avoir décidé de commencer notre expérimentation, en collaboration avec l'administration, nous avons planifié le travail de manière à ce que nous devions nous-même le conduire avec les élèves concernés par la recherche, pendant une durée de 02 semaines. Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à l'enseignante du lycée Maghni Sandid Mohamed qui a nous accompagnés tout au long de ce travail grâce à ces conseil éclairés nous avons pu mener A bien cette séquence de manière serein et enrichissante. Nous avons également tenu compte de certaines difficultés et contraintes qui pouvaient entraver notre travail dont le facteur temps pour la réalisation des cours. Pour remédier à cet obstacle et pouvoir exercer dans les normes, en tant que responsable, nous étions amenées à jumeler les deux premières séquences de l'objet d'étude N°02 du projet de recherche (3^{ème} projet dans la répartition du programme de la 1^{ère} A.S.) et renoncer à certaines activités qui exigeaient plus de temps.

Ce premier objet d'étude prit fin la première semaine d'avril, c'est -à-dire juste après la reprise du repos scolaire et le début de notre expérimentation a coïncidé avec la deuxième semaine du même mois. Ce plan professionnel que nous avons envisagé devait convenir à un bon déroulement des activités projetées.

Nous rappelons à cet effet, que l'enchaînement des leçons qui répond à la Progression annuelle du français de la 1^{ère} année Secondaire dans le cadre habituel et opérationnel, a été modifié pour les raisons précitées. Autrement dit, les compétences de l'oral qui se suivent et viennent au début de la séquence ont été supprimées en fonction de nos objectifs.

¹ Barlow, D. H. (Éd.). (1993). *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual*.

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

4.5. Contenus et support

Les séances ont été construites autour de textes littéraires adaptés au niveau des élèves, accompagnés d'activités variées visant à renforcer la compréhension écrites , et la production écrites

5. Cadre méthodologique de l'étude

Avant l'expérimentation : un test diagnostique a été administré pour évaluer le niveau initial des élèves.

Pendant la séquence : des observations régulières ont été menées pour suivre l'évaluation des compétences.

5.1. Critères d'évaluation

Les résultats ont été analysés selon des critères tels que la compréhension globale du texte, la capacité à identifier que la qualité des réponses écrites.

5.2. Descriptif du déroulement des activités

5.2.1. Scénarios des séances en commun

En réception, comme en production de l'écrit, nous avons planifié des séances en commun, il s'agira des travaux suivants

➤ **En compréhension de l'écrit**

Les deux premières séances de compréhension de l'écrit, seront réparties successivement à raison de 02 heures où les apprenants auront à étudier le texte support intitulé : «La mère est malade»

Les étapes de l'activité de compréhension réalisées en classe

- Repérage des éléments constitutifs d'une situation initiale et d'une situation finale.
- Repérage du schéma narratif.
- Remise en ordre d'un court récit donné dans le désordre en s'appuyant sur les articulateurs chronologiques et l'emploi des temps.

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Les points de langue intégrés (la grammaire textuelle), à savoir : les articulateurs chronologiques ou organisateurs textuels et connecteurs temporels et les temps du récit (passé simple, imparfait, présent de narration) . Ce dernier représentera le seul texte à étudier.

➤ **En production écrite**

Les activités de l'entraînement à l'écrit, les apprenants auront les réaliser ,en groupe et individuelle , pour pouvoir confronter leurs résultats.

Les activités de production écrite Elle est représentée par les deux (02) jets d'écriture (1er et 2ème jet). L'exercice du 1er jet, sera développé comme première activité dans cette séquence pour l'ensemble des participants qui seront invités à produire des écrits de façon anticipée en investissant leurs acquis antérieurs.

- Quant au 2ème jet, il représente une occasion pour les apprenants pour faire valoir leurs apprentissages en reproduisant les exercices de départ, Produit des écrits sans d'auto d'évaluation et avec d'auto d'évaluation.

Fiche de cours / Niveau : 1ère A.S

Niveau : 1 ère AS

Projet 03 : Ecrire une petite biographie romancée

Objet d'étude 02: la nouvelle réaliste

Séquence 02: produire un récit vraisemblable

Date de réalisation : le 14/04/2025

Objectifs

Mesurer ce que les apprenants savent déjà par rapport à l'apprentissage visé.

Se construire un aperçu sur les prérequis des apprenants pour planifier les enseignements à atteindre.

Déroulement de la séance

Un petit rappel : Temps alloué : 30 min

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Lors de la séance d'observation, l'enseignante a commencé par une évaluation diagnostique afin de vérifier les acquis des élèves, avant cela elle a fait un petit rappel des projets précédents étudiés en classe

Projet 01: le texte explicatif à travers une interview.

Projet 02: le texte argumentatif sous forme de lettre ouverte.

Projet 03 : le texte narratif, plus précisément le fait divers.

Après cette mise en route, l'enseignante a présenté la deuxième séquence du projet 03 , portant sur " la nouvelle réaliste" , en lieu avec le texte narratif déjà abordé à travers le fait divers.

A la fin l'enseignante a interrogé les élèves à propos de cette nouvelle unité afin de recueillir leurs représentations initiales et de stimuler leur curiosité, A travers un jeu de questions-réponses, elle a amenés à formuler des hypothèses sur le thème et les caractéristiques de la nouvelle réaliste, progressivement elle a clarifier la notion, en mettant en lumière ses spécificités narratives, tout en s'appuyant sur des exemples concrets pour faciliter la compréhension et établir un lien avec les acquis antérieure (le fait divers)

1 ère activité

Temps alloué :25_30 min

Support : Extrait de " l'enfant noir" de **Camara Laye**

Description de l'activité

Les élèves ont travaillé sur un extrait " l'enfant noir" de Camara Laye. L'activité consistait à lire le texte et répondre à une série de questions ciblant l'identification des caractéristiques du récit vraisemblable, en lien avec la nouvelle réaliste.

Consigne donné

Lisez attentivement l'extrait de "L'Enfant noir" de Camara Laye, puis répondez aux questions en vous appuyant sur le texte pour identifier les éléments qui rendent le récit vraisemblable. Relevez les détails réalistes, les caractéristiques du personnage, du cadre spatio-temporel, et les faits racontés.

Critères de réussite

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

L'élève est capable de repérer les éléments réalistes dans le texte (lieu, époque, personnages ordinaires, faits possibles).

L'élève comprend et explique en quoi l'extrait relève de la nouvelle réaliste.

Les réponses sont justifiées par des preuves tirées du texte.

L'élève utilise un vocabulaire approprié pour parler des caractéristiques du récit vraisemblable.

Type de tâche : individuelle

Lancement du sujet : Alors que vous étiez enfant, vous avez subi un accident au moment où vous jouiez et que vous vous en souviendrez toujours.

Rédigez un court texte narratif dans lequel vous racontez cet événement

5.2.3. Scénario de l'activité de la compréhension de l'écrit et déroulement de la séance

Dans cette partie, nous présentons le déroulement détaillé de la séance de compréhension de l'écrit telle qu'elle a été conduite en classe, dans le cadre de notre expérimentation. Il s'agit de décrire les étapes mises en œuvre par l'enseignante pour guider les élèves dans l'analyse du texte « La mère malade » de Hafsa Zinaï-Koudil, en mettant en valeur les interactions en classe, les stratégies de compréhension activées, ainsi que la participation des élèves.

Cette description vise à illustrer comment les compétences de compréhension écrite sont mobilisées et développées dans une situation d'apprentissage réelle, en lien avec les objectifs pédagogiques fixés. Dans cette séance de compréhension de l'écrit, l'enseignante a d'abord fait un petit rappel concernant le récit vraisemblable et la nouvelle réaliste, en précisant les caractéristiques de ces genres littéraires avant de débiter la séance. Elle a notamment expliqué que le récit vraisemblable s'appuie sur des faits et des situations proches de la réalité, rendant les personnages et l'intrigue crédibles aux yeux du lecteur, ce qui favorise son identification. Ensuite, elle a distribué aux élèves des feuilles recto verso contenant le texte « **La mère malade** » de Hafsa Zinaï-Koudil, accompagné de questions de compréhension. Avant de passer à la lecture, l'enseignante a invité les élèves à observer les éléments paratextuels du texte (titre, nom de l'auteur, paragraphes, etc.) et à formuler des hypothèses sur le contenu du texte à partir de ces indices. Elle a encouragé une participation active en posant la question ouverte : « Qu'est-ce que vous pensez que ce texte va traiter à partir de son titre ? ». Cette discussion a suscité l'échange d'idées et stimulé la réflexion des élèves. Après la

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

formulation des hypothèses, l'enseignante a demandé aux élèves de relever le champ lexical du mot maladie. Les élèves ont participé de manière interactive, en proposant des termes associés, ce qui a permis d'enrichir leur vocabulaire et de mieux cerner le thème du texte. Les élèves ont ensuite lu le texte en silence. Puis, l'enseignante leur a demandé de répondre individuellement aux questions de compréhension. Pendant ce temps, elle circulait dans la classe pour apporter son aide, répondre aux questions et encourager les élèves à justifier leurs réponses. Une fois le travail individuel terminé, l'enseignante a demandé aux élèves de travailler en groupe pour échanger leurs réponses, puis elle a procédé à une correction collective. Elle a écrit les réponses au tableau, tout en posant des questions aux élèves pour approfondir leur compréhension, telles que : Pourquoi avez-vous choisi cette réponse ? ou Qu'est-ce que cela nous révèle sur le personnage principal ? .

Ce moment d'échange a permis de clarifier certaines idées et de vérifier la compréhension du texte. Les élèves ont ensuite recopié les réponses pour garder une trace écrite. À la fin de la séance, l'enseignante a introduit le schéma narratif du récit vraisemblable, mais a laissé la dernière étape de synthèse pour la séance suivante. Elle a expliqué les différentes parties du schéma narratif : Situation initiale : le cadre général de l'histoire Déroulement des événements : composé d'un élément perturbateur, des péripéties et du dénouement Situation finale : la fin de l'histoire Après cette explication, elle a demandé aux élèves de relever la structure narrative du texte (situation initiale, déroulement des événements, situation finale). Les élèves ont activement participé à cette activité, et l'enseignante écrivait les réponses en même temps au tableau. À la fin, les élèves ont recopié les réponses dans leurs cahiers.

Fiche de cours / Niveau : 1ère A.S

Séance : Compréhension de l'écrit (1ère séance, 1er support)

Projet 03 : Ecrire une petite biographie romancée

Objet d'étude 02 : la nouvelle

Séquence 02: produire un récit vraisemblable.

Matériel : le texte , le questionnaire

Support : la mère malade de "Hafsa Zinaï-koudil" (adapté)

Texte (voir annexe)

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Objectifs

Lire le texte et le comprendre pour

Identifier sa typologie, et son genre

Identifier la situation de départ et ses composantes : les personnages, le cadre spatio temporel, les organisateurs textuels

Dégager son schéma narratif

Guider l'apprenant dans sa découverte du sens du texte proposé ;

Réactiver, développer, installer chez l'élève des compétences de lecture.

Conduite de la séance

À travers les étapes que nous allons présenter, nous décrirons la progression d'une séance de compréhension de l'écrit, dont la structure demeurera sensiblement identique au fil des séances successives. Durant le temps imparti à cette activité, les différents acteurs de la classe seront amenés à atteindre des objectifs préalablement définis et à accompagner les apprenants dans la construction progressive du sens. Le déroulement de la séance se structurera autour de plusieurs moments clés, chacun contribuant à la réalisation des finalités pédagogiques visées.

- **Premier moment** : Éveil de l'intérêt de l'élève ou Phase de mise en situation (5 minutes)

Au cours de cette étape introductive de la séance, l'enseignante vise à susciter l'intérêt des Élèves et à les engager activement dans la thématique abordée. Ce moment constitue un déclencheur cognitif qui permet de mobiliser les connaissances antérieures des apprenants, en lien avec les intitulés du projet et de la séquence. Il s'agit d'un remue-méninge global visant à instaurer un climat propice à l'apprentissage.

L'enseignante oriente les échanges à l'aide de questions stimulantes, conçues en fonction de son habileté pédagogique, afin de guider les élèves vers la découverte du sens du texte. Dans cette démarche, les éléments linguistiques ne font pas l'objet d'un enseignement explicite, mais sont intégrés de manière implicite au sein des séances de compréhension écrite, à travers des rappels ciblés facilitant la compréhension du texte.

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Après avoir inscrit les intitulés du projet et de la séquence au tableau, la séance débute par une série de questions introductives, destinées à activer la mémoire affective et littéraire des élèves, notamment autour des récits marquants de leur enfance :

- Q1 : Vous rappelez-vous des histoires lues durant votre enfance ?
- Q2 : Laquelle de ces histoires vous a le plus marqué et que vous aimez encore lire ou raconter à d'autres ?

➤ **Deuxième moment** : L'image du texte – De la perception visuelle à la construction du sens

Cette phase vise à mobiliser les éléments paratextuels porteurs de sens tels que le titre, le nom de l'auteur, la source, la structure textuelle (nombre de paragraphes), entre autres dans le but d'éveiller chez l'apprenant un horizon d'attente propice à la compréhension. En observant ces indices, les élèves sont invités à formuler des hypothèses de lecture qui les amènent progressivement d'une simple perception graphique des mots à une représentation signifiante du texte.

La compréhension écrite commence en effet par une observation mentale et visuelle, préalable indispensable à l'accès au sens. L'élève, dans cette dynamique, élabore des hypothèses de lecture à partir d'éléments visuels qu'il prélève du texte.

➤ **Formulation des hypothèses de sens**

Dans l'activité de prélecture, les élèves sont invités à observer les éléments périphériques qui accompagnent le texte adapté *La mère malade* de Hafsa Zinaï-Koudil. Cette démarche constitue, selon Cuq et Gruca (2005, p. 421), une forme de remue-méninges, qui consiste à prédire le texte en créant un horizon d'attente propice à une meilleure réception du texte. Hebrard (1990, p. 10) souligne que « lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification possible, mais au contraire, à faire des hypothèses sur une signification possible, puis à vérifier ces hypothèses dans le texte ». Les apprenants sont donc amenés à anticiper le contenu du texte à travers l'analyse du paratexte : titre, mise en forme, contexte, et toute autre indication donnée en amont de la lecture.

Question posée

À travers le paratexte, quelles hypothèses de sens pouvez-vous émettre sur le contenu du texte ?

Réponses (hypothèses) des élèves

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

- 1- Ce récit imaginaire sur la maladie de la mère.
- 2- Une histoire imaginaire sur la vie des enfants quand la mère est malade.

Tableau 2 : Réponse obtenue

Groupe de classe	Total de réponses	Pourcentage
Groupe expérimental (GE)	6 sur 16 élèves	37,50 %

Les résultats montrent une participation relativement faible, ce qui semble normal au début de l'apprentissage. Cette difficulté à entrer dans le monde du texte dès la phase de pré lecture peut s'expliquer par une double contrainte : le décodage linguistique et la construction du sens. Bien que la réaction à l'activité de prédiction reste modeste, elle témoigne d'un léger progrès dans l'engagement des apprenants face à la tâche proposée.

Ce manque d'engagement peut aussi être attribué à une forme d'angoisse linguistique, souvent ressentie par les apprenants en langue étrangère lorsqu'ils sont sollicités à l'oral. Lors de cette première étape, une stratégie fondée sur l'activation des connaissances antérieures a été adoptée. Les élèves ont été encouragés à prédire le contenu du texte en s'appuyant sur des indices visuels et textuels, mobilisant ainsi leur mémoire et leurs expériences personnelles en lien avec le thème abordé. Les neurosciences confirment que la stimulation variée du cerveau favorise l'apprentissage.

Il est donc essentiel que les textes choisis soient en lien avec le vécu des apprenants. Cette idée est d'ailleurs soutenue dans Le guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année (2003), qui précise : « Quand les élèves ont l'occasion de lire des textes portant sur des événements et des personnages qui leur sont familiers, ils peuvent appliquer leur savoir à la lecture du texte. » Ainsi, ce rapprochement entre le texte et l'apprenant facilite l'émission d'hypothèses et permet une entrée plus fluide dans la compréhension. Ce premier niveau de lecture, correspondant à une approche globale, amorce le processus de compréhension, qui se développera davantage au second niveau de lecture, plus approfondi.

➤ Troisième moment : Lecture silencieuse et vérification des hypothèses de sens

Dans une perspective de continuité pédagogique, et afin d'éviter toute rupture entre les différentes phases de l'activité, les apprenants sont rapidement invités à s'approprier le texte à travers une lecture silencieuse. Cette étape a pour objectif de confronter les hypothèses

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

formulées lors de la pré-lecture au contenu réel du texte, permettant ainsi de les confirmer, les ajuster ou les invalider.

Dans un souci de valorisation des efforts déployés par les élèves, les hypothèses les plus pertinentes sont retenues et inscrites au tableau, renforçant ainsi la motivation et la dynamique interprétative de la classe.

➤ Quatrième moment : Lecture analytique

A- Questions et activités autour de la compréhension

1. Complétez la grille suivante par les éléments de la situation de communication l'enseignante

Qui parle	A quoi	De quoi	Comment	Pourquoi
La narratrice	Aux lecteurs	Le désir de sa mère	en racontant	Partager des moments de sa vie personnelle

2. L'essentiel de cette histoire est basé sur 3 éléments : deux personnages et un objet.

Lesquels ? La narratrice, sa mère, et une pomme.

3. Les événements racontés sont-ils vraisemblables (admissibles) ?

- Oui, ils sont vraisemblables.

4. Établissez la liste des personnages présents dans ce récit.

La narratrice, la mère, Aziza (la sœur), les passants, les vendeurs, les personnes qui aident après l'accident.

5. Où se déroulait cette histoire ? (Faire un inventaire de tous les lieux évoqués dans ce récit) La maison, la rue, le marché, l'hôpital

6. Y a-t-il un indice qui montre le moment de l'histoire ?

- Il n'y a pas de moment précis, mais l'expression « Une fois » montre un passé indéfini.

7. La famille de la narratrice était-elle riche ou pauvre ? Relevez les passages qui le montrent. Pauvre. Preuves : « Nous n'avions pas d'argent », « Elle savait que nous n'avions pas les moyens ».

8. Pour quelle raison l'état de la mère s'empirait-il ?

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

- À cause du manque d'argent, de nourriture, et du refus de consulter un médecin.

9. Que désirait la mère ?

-Manger une pomme.

10. Quelle était la réaction d'Aziza ?

-Elle pleurait d'impuissance.

11. Comment réagit la narratrice à cette situation ? Qu'avait-elle fait ?

-Elle décide d'aller chercher une pomme pour sa mère, et la prend en faisant semblant déjouer.

12. Est-ce la narratrice regrette son geste (d'avoir volé) ? Relevez le passage qui le montre.

-Non. « Il me semblait même avoir accompli un devoir ! »

13. À quel temps sont conjugués les verbes de ce texte ? Pourquoi ?

- À l'imparfait : Exemples : était , pleurait

Pourquoi ? → Pour décrire la situation, le contexte, les émotions, et les habitudes dans le passé. Au passé composé: Exemples : Je suis sortie, Je me suis dirigée , Je me suis engagée

Pourquoi ? → Pour raconter des actions ponctuelles, des événements précis qui font avancer le récit.

14. Relevez du texte un passage narratif et un autre discursif.

➤ Narratif : « Je quittai le marché, toute heureuse, et m'engageai sur la chaussée... »

➤ Discursif : « C'est Dieu qui l'a mise sur ton chemin »

Synthèse	<p>Consigne : dégager la structure du texte en résumant chaque étape</p> <p>1. Situation initiale : La maladie de la mère et la situation financière de la famille.</p> <p>2. Le déroulement des événements :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élément perturbateur : l'envie de la mère de manger une pomme. • Les péripéties : (1§) Les actions entretenues par la narratrice pour obtenir la pomme : La narratrice court au marché, prend une pomme, se fait percuter. <p>Dénouement : (du 2§ au 5§) La réussite de la narratrice à obtenir la pomme, Elle se réveille avec la pomme encore en main.</p>	Travail fait à la maison et corrigé en classe
-----------------	---	--

**Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur
le récit vraisemblable**

	3. Situation finale : (6§) la joie de la mère après avoir mangé la pomme.	
--	--	--

Tableau 3 : Réponses du groupe «expérimental (GE)

Groupe	Personnage central	Autre désignation	Où	Quand
groupe 1	+	+	+	+
groupe 2	+	-	+	-
groupe 3	+	+	+	+
groupe4	+	-	+	-
Total	04	02	04	02
Pourcentage	100%	50%	100%	50%

Ce tableau représente les réponses du groupe expérimental en fonction de différents groupes et critères. Il illustre la manière dont les participants ont désigné le personnage central et utilisé une autre désignation. Le tableau est structuré par ateliers (de 1 à 4) et par pourcentages (100 % et 50 %). Cela indique qu'un groupe de participants a répondu systématiquement à tous les questions (100 %), tandis qu'un autre groupe n'a répondu qu'à certains d'entre eux (50 %). Le signe « + » signifie une réponse affirmative ou positive, tandis que « - » indique une absence de réponse ou une réponse négative. Les participants semblent systématiquement identifier un personnage central dans toutes les réponses. Cela peut être un indicateur de l'importance d'un protagoniste dans l'activité menée. L'utilisation du mot « Quand » dans l'autre désignation pourrait refléter un aspect temporel ou une manière d'associer la narration à une structure spécifique.

Grille d'observation

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Fiche de cours

La grille d'observation ci-jointe a été conçue dans le but d'évaluer le déroulement de la séance de compréhension de l'écrit portant sur le récit vraisemblable « La mère malade » de Hafsa Zinaï-Koudil. Elle vise à observer plusieurs aspects pédagogiques essentiels, tels que : l'accueil et la mise en condition des apprenants, la formulation et la compréhension des consignes, l'interaction orale, la participation des élèves, la gestion du temps, ainsi que la pertinence des supports utilisés. Chacun de ces critères a été choisi en fonction de leur rôle central dans la réussite d'une séance de lecture/compréhension. Par exemple, une bonne gestion du temps permet d'aborder toutes les étapes prévues, tandis qu'une consigne claire favorise une exécution efficace des tâches par les apprenants. De même, la participation active des élèves et la qualité des interactions permettent de juger de leur implication et de leur compréhension du texte de manière générale, les observations recueillies à travers cette grille révèlent que la séance s'est déroulée de manière satisfaisante. L'accueil des élèves a permis de bien les mettre en condition, les consignes ont été clairement formulées et comprises, et la participation était active. Les supports étaient bien adaptés au niveau des apprenants, et la gestion du temps a permis de mener à bien toutes les étapes prévues, y compris la phase de synthèse. L'ensemble des critères observés montre une séance bien structurée et cohérente avec les objectifs visés.

Tableau 4: Déroulement de l'activité et réactions des élèves

Phase	Déroulement de l'activité	Réactions des élèves
Éveil de l'intérêt	Le professeur questionne sur le mot « vraisemblable » et les composantes d'un récit.	Les élèves participent activement, donnent des définitions, citent les éléments du récit.
Étude du paratexte et hypothèses	Observation du texte sans lecture, identification des éléments périphériques, formulation d'hypothèses. Lecture silencieuse avec repérage lexical.	Les élèves observent, soulignent les mots liés à la maladie, formulent des hypothèses souvent pertinentes.
Compréhension globale	Complétion de la grille de communication, identification du genre	Participation active, réponses globalement correctes, parfois

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

	du texte, des éléments essentiels, et vérification de la vraisemblance.	besoin de reformuler pour clarifier.
Compréhension détaillée (1re partie)	Identification des personnages, lieux, temps et situation sociale.	Les élèves répondent avec des justifications textuelles, certains demandent à relire des passages.
Compréhension détaillée (2e partie)	Analyse des actions et sentiments des personnages, repérage des temps du récit, identification des types de passages (narratif, descriptif, discursif).	Les élèves montrent une bonne compréhension, certains confondent les types de discours mais sont corrigés.

5.2.4. Scénario de l'activité de la production de l'écrit et déroulement de la séance

Dans cette séance de production écrite, l'enseignante a commencé par rappeler aux élèves le projet d'écriture en lien avec l'objet d'étude « La nouvelle réaliste » et l'objectif de produire un récit vraisemblable. Elle a présenté le sujet de rédaction, en soulignant collectivement les mots-clés pour en dégager le type d'écrit attendu (texte narratif), le thème (un souvenir d'enfance lié à un accident) et les éléments à intégrer (personnage principal, lieu, événement). Ensuite, une négociation collective des consignes de travail a été menée : les élèves ont été invités à rappeler les éléments essentiels de la structure narrative (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement, situation finale), à utiliser les indicateurs de temps et de lieu, à caractériser les personnages et à soigner la langue et la présentation. Un exercice d'entraînement a suivi, consistant à remettre dans l'ordre les différentes parties d'un texte narratif tiré de « La grande maison » de M. Dib, ce qui a permis aux élèves d'observer concrètement la structure d'un récit. Lors de la séance suivante, les élèves ont rédigé leur propre texte, cette première production s'étant faite en groupe de quatre élèves afin de favoriser l'échange d'idées et la coopération. Une séance de compte rendu et de correction a ensuite été organisée : les élèves ont évalué collectivement quelques copies anonymes à l'aide d'une grille critère, puis ils ont procédé à une auto-évaluation de leurs productions en cochant les critères respectés. À la lumière de cette auto-évaluation, les élèves ont été invités à réécrire leur production, cette fois de manière individuelle, pour l'améliorer en intégrant les remarques relevées et en corrigeant les insuffisances constatées. Ce travail a permis de renforcer leur capacité à structurer un récit et à améliorer leur expression écrite.

-Fiche de cours / Niveau : 1ère A.S

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Projet 3 : Écrire une courte biographie romancée concernant une personnalité nationale ou locale.

Objet d'étude : La nouvelle réaliste.

Séquence : Produire un récit vraisemblable.

Compétence de la production de l'écrit

Objectif global : Produire un texte narratif pour raconter des événements fictifs en tenant compte de la

Consigne donnée

Objectifs d'apprentissage

Analyser un sujet de production écrite (souligner les mots-clés, dégager le type d'écrit et le thème à traiter).

Négociation collective des consignes de travail.

Rédaction finale en tenant compte de la grille d'évaluation (amélioration des travaux en groupe, en classe)

❖ **1^{er} moment :** Analyse du sujet de rédaction

Rappel du sujet de la production écrite en soulignant les mots-clés :

Sujet : Alors que vous étiez encore enfant, vous avez subi un accident au moment où vous jouiez, pas loin de la maison.

Rédigez un texte narratif dans lequel vous raconterez cet événement que vous garderez toujours de votre enfance.

- 1) **Type du texte à rédiger :** texte narratif (récit)
- 2) **Personnage principal :** le narrateur (lui-même l'élève)
- 3) **Lieu de la scène :** selon l'élève
- 4) **Événement principal :** selon l'élève.

❖ **2^{ème} moment :** Négociation collective des consignes de travail

Respecter le sujet donné.

Respecter le plan du texte narratif (la structure narrative)

Préciser les personnages du récit.

Utiliser les indicateurs de temps et de lieu.

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Employer la caractérisation.

Utiliser les temps du récit.

Soigner son écriture.

❖ **3^{ème} moment** : Exercice d'entraînement à l'écrit

Activité : Remettez dans l'ordre le texte suivant

- 1) Un jour, dans l'école, un petit mioche au visage pâle inquiet se tint tout seul dans un coin, les mains au dos.
- 2) Omar avait de temps en temps l'occasion de calmer sa faim. En effet, il faisait de petites commissions pour Yamina, une voisine... Elle le récompensait en lui donnant une tranche de pain avec un fruit.
- 3) La joie illumina son visage. Omar aussi était heureux.
- 4) Arrivé à bonne distance, il s'arrêta épia le petit garçon. Il le vit de loin fixer des yeux le bout de pain, puis le saisit d'un geste furtif et mordre dedans.
- 5) Omar laissa tomber à ses pieds ce qui lui restait de croûton, fit semblant de ne pas s'en apercevoir et continua de courir.

Mohamed . Dib, extrait de « La grande maison ».

Corrigé : b – a – e – d - c.

La grille d'observation

Sujet : Alors que vous étiez encore enfant, vous avez subi un accident au moment où vous jouiez, pas loin de la maison.

Rédigez un texte narratif dans lequel vous raconterez cet événement que vous garderez toujours de votre enfance.

Notre corpus est constitué de l'ensemble des textes rédigés par les apprenants dans deux moments différents. En fait, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte narratif sur un sujet bien précis. D'abord, dans le premier jet, les apprenants seront en mesure de rédiger un texte narratif en respectant la consigne et les critères donnés par l'enseignante. Puis dans le 2^{ème} jet, l'enseignante leur a demandé de réécrire le même texte en utilisant une grille d'auto-évaluation.

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Ces apprenants ont rédigé leur productions écrites du premier jet d'une façon naturelle, c'est-à-dire, sans grille d'auto-évaluation. Après avoir corrigé ces productions, nous les avons rendus aux apprenants, et nous leur avons demandé de réécrire leurs paragraphes pour la deuxième fois à l'aide d'une grille d'auto-évaluation que nous leur avons donnée. Notre but consiste à faire une étude comparative entre les productions rédigées par les apprenants lors du premier et du deuxième jet, pour voir l'impact des grilles d'auto-évaluation sur l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants.

❖ Séance 1

Pour mener à bien notre enquête, nous avons choisi une classe de 1er année secondaire filière lettre dans laquelle nous avons assisté à une séance de production écrite. Dans notre cas il s'agit bien d'une observation non participante. Tout d'abord, l'enseignante a débuté la séance par des questions sur la structure d'un récit (discussion orale avec les apprenants). Ensuite, elle a écrit la date, l'activité et le sujet de la rédaction sur le tableau puis elle a commencé à expliquer la consigne aux apprenants et les critères à suivre pour bien rédiger et organiser leurs textes.

❖ Séance 02

Dans la deuxième séance, l'enseignante a réexpliqué la consigne donnée de la séance précédente oralement après elle a choisi une production écrite de façon aléatoire et elle l'a écrit telle quelle sur le tableau dans le but de repérer les fautes, d'indiquer leur types et de les corriger ensemble. Par la suite, l'enseignante a distribué les copies de la production écrite et des feuilles qui contiennent un tableau de la grille d'auto-évaluation aux apprenants. Elle a lu chaque critère de réussite donné préalablement puis, elle a demandé aux élèves de lever le doigt quand le critère est respecté et de cocher sur les cases qui figurent dans la grille d'auto-évaluation. Dans cette étape chaque apprenant doit vérifier sa production et connaître ses fautes ou omissions en s'appuyant sur la grille d'auto-évaluation donnée pour rédiger une nouvelle rédaction.

Critères de réussite

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Respecter les retraits et l'alinéa.

Ponctuer correctement les phrases (majuscule, signes de ponctuation).

Respecter la structure du texte narratif (situation initiale, déroulement des événements et situations finale).

Employer les indicateurs de temps et de lieu adéquats.

Rédiger le récit à la première personne du singulier.

Utiliser correctement les temps du récit.

Introduire un élément modificateur.

Partager vos émotions et vos sentiments.

La grille d'auto-évaluation destinée aux apprenants

Pour aider les apprenants à la réécriture de leurs textes, nous leur avons proposé une grille d'auto-évaluation. Cette dernière se présente comme suit :

Tableau 5 : Tableau grille d'auto-évaluation

Critères	Indicateurs	OUI	NON
Forme	Ai-je respecté les retraits et l'alinéa ? Ai-je ponctué correctement les phrases (majuscule, signe de ponctuation) ?		
Organisation	Ai-je présenté mon texte en trois parties (situation initiale, déroulement des événements et situation finale) ? Ai-je employé les indicateurs de temps et lieu adéquats ? Ai -je rédigé mon récit à la première personne du singulier		
Cohérence	Ai-je utilisé correctement les temps du récit ? Ai-je introduit un élément modificateur ? Ai-je partagé mes émotions et mes sentiments ?		

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

A la fin , nous pouvons dire que la grille d'auto-évaluation est un outil très efficace pour mener à bien notre recherche puisqu'elle va nous aider pour l'analyser des données recueillies, c'est-à-dire, elle représente un processus de maîtrise de soi qui permet aux apprenants de se trouver dans l'apprentissage de l'écrit. la partie suivante sera réservée à une étude analytique et comparative aussi qu'une interprétation des données recueillies

Nous avons débuté par une première analyse des productions écrites des apprenants, sans insertion de la grille d'auto-évaluation. Par la suite, nous procéderons à une analyse secondaire de leurs travaux réécrits avec l'ajout de la grille d'auto-évaluation. Ultimement, nous avons comparé les copies du premier et deuxième jet pour démontrer l'influence des grilles d'auto-évaluation sur l'amélioration des capacités d'écriture des apprenants.

5.2.5. Présentation des résultats

5.2.5.1. Analyse des copies rédigées sans la grille d'auto-évaluation

Respect des retraits et l'alinéa

Concernant le premier histogramme, nous montrons que le taux de réussite des deux premiers critères est de (90%). Cela veut dire que quelques apprenants (10%), n'ont pas respecté les retraits et l'alinéa dans leurs paragraphes.

Respect de la ponctuation des phrases

Faisant recours toujours au premier histogramme, nous avons remarqué que parmi 4 groupe d'apprenants, nous trouvons que seulement 2 ont respecté ce critère ; c'est-à-dire, la moitié des apprenants n'ont pas fait attention à ce critère. Donc, le taux de réussite est égal au taux d'échec qui est de (50%).

Présentation du texte en trois parties

Les résultats obtenus d'après ce critère, montrent que la majorité des apprenants font les trois parties du récit (situation initiale, déroulement des événements et situation finale), donc, ils ont réussi à respecter la structure du texte narratif et cela représente un taux de réussite de 80%.

L'emploi des indicateurs de temps et de lieu adéquats

D'après l'analyse que nous avons effectuée, nous constatons que 4 groupe d'apprenants soit un taux de (70%) ont employé les indicateurs de temps dans leurs textes tels que : un jour, soudain.... et les indicateurs de lieu comme : école, la compagnie, maison.... (Indicateurs de lieu : dans, près, , chez.....)

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

L'emploi du premier personne du singulier

Par apport à ce critère, nous remarquons que 4 groupe d'apprenants ont employé la première personne du singulier dans leurs paragraphes. Donc, le taux de réussite est de (90%).

Exemples

(je me rappelé.....) (j'étais petite.....)
(J'avais peur.....) (je commençais à pleurer.....)

L'utilisation des temps du récit

Quant à l'utilisation des temps du récit, nous constatons que le taux de réussite de ce critère est de 100%, c'est-à-dire que tous les apprenants ont réussi à utiliser les temps verbaux à dénoncer, et qu'ils ont également employé correctement le temps qui convient.

Exemples

J'avais peur = l'imparfait
j'étais petite= l'imparfait

Introduction de l'élément modificateur

Les résultats obtenus d'après cet histogramme, nous montrent que le taux de réussite du premier critère est de 0%. Cela explique que personne ne réussi à respecter ce critère.

Partage des émotions et des sentiments

A travers notre analyse de ce dernier critère, les résultats obtenus de l'histogramme révèlent que 4 groupe d'apprenants expriment leurs sentiments dans la production . (Un taux de 100%)

5.2.5.2. Analyse des copies rédigées avec la grille d'auto-évaluation

Respect des retraits et l'alinéa

D'après l'analyse des résultats dans l'histogramme, nous pouvons dire que le taux de réussite de (100%) du respect de retraits et l'alinéa.

Respect de la ponctuation des phrases

Pour le deuxième critère, nous remarquons qu'il y a une augmentation au niveau du taux de réussite. En effet, nous remarquons que dans la première rédaction, il était de (50%). Alors que dans la deuxième, il est question de (100%). C'est-à-dire le nombre total des apprenants de la population ciblée a respecté les de signes de ponctuation appropriés dans leurs textes.

Présentation du texte en trois parties :

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Par rapport à ce critère, nous constatons qu'il y a une amélioration au niveau du respect de la structure du texte narratif. Donc, nous avons passé de taux de (80%) à (100%).

L'emploi des indicateurs de temps et de lieu adéquats

D'après, le résultat prouve qu'il y a un développement du taux de la réussite qui était (70%), 6 du nombre total des apprenants alors qu'il devient 10 apprenants de taux de (100%). C'est-à-dire tous les apprenants ont réussi à employer les indicateurs de temps et de lieu adéquats.

L'emploi de la première personne du singulier

Par rapport à ce critère, le nombre total des apprenants a respecté ce critère dans la deuxième rédaction, ce qui donne un taux de réussite de (100%).

L'utilisation du temps du récit

Concernant ce critère, les résultats obtenus de l'histogramme révèlent qu'il n'y a aucun changement au niveau du taux de réussite de (100%) et il est toujours stable, donc les apprenants ont bien utilisé les temps du récit.

Introduction de l'élément modificateur

D'après l'analyse de ce critère, nous constatons qu'il y a une petite amélioration au niveau de l'introduction de l'élément modificateur pendant la deuxième rédaction de taux de (30%).

Partage des émotions et des sentiments

Dans ces deux derniers critères, nous observons qu'il s'agit d'un développement au niveau du partage des sentiments des apprenants, ils ont utilisé quelques expressions qui indiquent leurs émotions. Donc après l'utilisation du tableau de la grille d'auto-évaluation le taux de réussite est de (60%), c'est-à-dire la plupart des apprenants ont respecté ce critère dans la deuxième production écrite.

6. Comparaison des productions écrites avec et sans grille d'auto-évaluation

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

À propos des résultats trouvés dans notre analyse des copies après l'utilisation de la grille d'auto-évaluation, nous remarquons qu'il s'agit d'une augmentation appréciable dans la rédaction du deuxième jet par rapport au pourcentage obtenu chez les apprenants lors de la rédaction du premier jet.

Donc la plupart des apprenants ont réussi dans la réécriture de leurs textes, en conséquent, après notre comparaison nous pouvons dire que ces apprenants peuvent améliorer leurs écritures et apporter des modifications pendant le deuxième jet (deuxième travail).

Les résultats de notre analyse de corpus sont présentés dans le tableau comparatif ci-dessous entre le 1^{er} et 2^{ème} jet

Tableau 6 : Comparaison entre les deux jets

Critères	Taux de réussite (1er jet)	Taux de réussite (2ème jet)
- J'ai respecté les retraits et l'alinéa.	90 %	100 %
- J'ai ponctué correctement les phrases.	50 %	100 %
- J'ai présenté mon texte en trois parties	80 %	100 %
- J'ai employé les indicateurs de temps et lieu adéquats.	70 %	100 %
- J'ai rédigé mon récit à la première personne du singulier.	90 %	100 %
-J'ai utilisé correctement les temps du récit.	100 %	100 %
-J'ai introduit un élément modificateur.	0 %	30 %
- J'ai partagé mes émotions et mes sentiments.	100 %	100 %

En examinant ce tableau, il est évident qu'il y a eu une augmentation significative du taux de réussite par rapport au taux lors du deuxième jet. L'utilisation de la grille d'auto-évaluation est donc nécessaire dans le processus d'apprentissage de la production écrite, il est également un élément important dans l'amélioration des compétences des apprenants, il leur permet de développer la compétence scripturale. Nous pouvons dire que, après l'analyse du

Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

premier et du deuxième jet de la production écrite, et la comparaison entre ces deux moments d'écriture, l'évaluation par l'enseignant n'est pas suffisante pour voir les faiblesses des apprenants mais les grilles d'auto-évaluation constituent un outil très efficace pour encourager le processus d'apprentissage dans une classe de FLE. Cet outil particulier apporte à l'apprenant un sentiment de sécurité et d'orientation dans l'acquisition d'une langue étrangère, en particulier le français dans ce contexte. De plus, il encourage et aide l'apprenant à connaître son niveau et ses compétences, sans cet outil, l'apprenant peut avoir du mal à réguler, corriger et éditer son propre travail lors de l'écriture.

À l'issue de notre suivi, nous confirmons que l'élève de première année secondaire Les résultats de l'analyse des productions écrites avant et après l'utilisation de la grille d'auto-évaluation, ainsi que ceux issus de la séance de compréhension de l'écrit portant sur le récit vraisemblable « La mère malade » de Hafsa Zinaï-Koudil, montrent une corrélation significative entre lecture/compréhension et production écrite. En effet, la lecture d'un récit structuré et l'analyse guidée de ses composantes ont permis aux apprenants d'assimiler les éléments fondamentaux du texte narratif : la structure en trois parties (situation initiale, déroulement, situation finale), les marqueurs de temps et de lieu, les types de discours, et l'expression des émotions. Ces éléments, étudiés durant la phase de compréhension, ont été réinvestis de manière progressive dans leurs propres productions écrites, comme en témoignent les hausses significatives des taux de réussite dans plusieurs critères au deuxième jet. Par exemple, le taux de réussite concernant la structure du texte est passé de 80 % à 100 %, celui de l'emploi des indicateurs spatio-temporels de 70 % à 100 %, et celui du respect de la ponctuation de 50 % à 100 %. De même, bien que l'introduction de l'élément modificateur reste faible, elle montre une amélioration (de 0 % à 30 %), ce qui reflète un début d'appropriation des mécanismes narratifs plus complexes.

Ces progrès s'expliquent par le fait que la lecture d'un texte littéraire vraisemblable aide à modéliser l'acte d'écriture. Les apprenants observent, analysent et comprennent comment un auteur structure un récit, exprime des sentiments, construit une cohérence textuelle et utilise les temps verbaux. Cette compréhension approfondie du texte modèle agit comme un support cognitif lors de la rédaction. Par ailleurs, l'interaction orale autour du texte, les échanges d'hypothèses et la reformulation d'idées renforcent la construction de compétences linguistiques et discursives, transférables dans l'acte scriptural. De plus, les questions de compréhension de l'écrit ont joué un rôle central dans cette dynamique : en orientant l'attention des élèves vers des aspects clés du récit (comme l'événement déclencheur, les

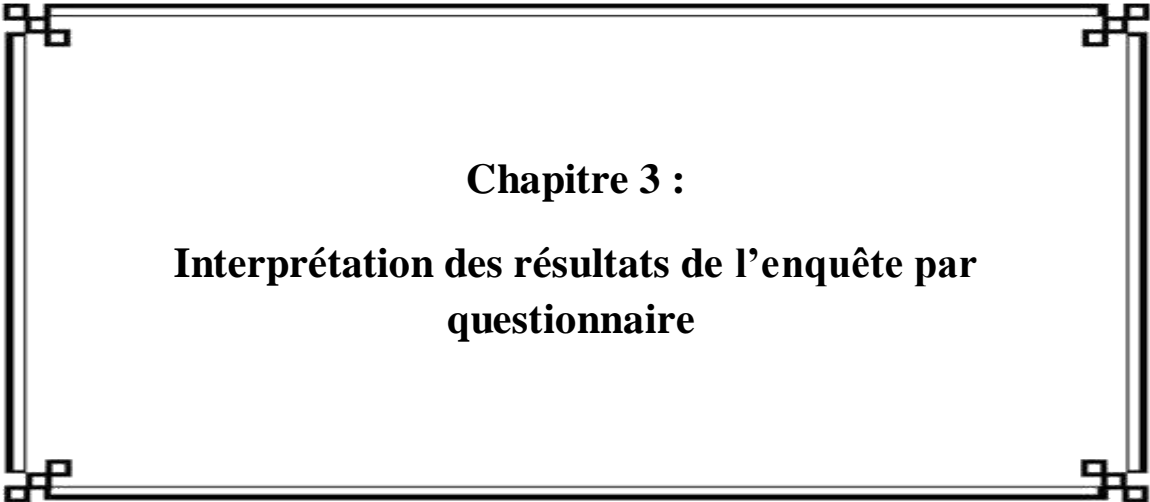
Chapitre 2 : Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

actions du personnage principal, ou encore le message implicite), elles les ont amenés à mobiliser ces éléments dans leur propre rédaction. Ainsi, plusieurs élèves ont su construire une situation initiale vraisemblable, introduire un obstacle réaliste, exprimer des émotions, et proposer une résolution cohérente, en s'inspirant des réponses développées lors de la compréhension. Enfin, l'introduction de la grille d'auto-évaluation joue un rôle catalyseur en consolidant ces apports. Elle permet aux apprenants de revenir de manière autonome sur les critères clés étudiés en lecture, facilitant ainsi une autorégulation et une réécriture plus aboutie. En somme, la compréhension de l'écrit n'est pas seulement une compétence de réception, mais elle constitue une base essentielle pour la production écrite, en particulier dans le contexte de l'enseignement du FLE au secondaire. Elle fournit des repères structurels, linguistiques et discursifs qui favorisent l'installation progressive de la compétence scripturale chez les apprenants.

Conclusion

Compréhension et production écrite sont deux compétences étroitement liées dans le processus d'apprentissage. L'élève, pour rédiger de manière pertinente, doit d'abord avoir saisi le sens du texte étudié, les enjeux de la consigne et les mécanismes du genre travaillé. Ainsi, la compréhension constitue une base indispensable à toute production : elle permet de structurer les idées, de respecter la cohérence textuelle et d'adopter un style approprié. En intégrant ces deux dimensions dans une même séance, l'enseignant favorise une approche globale de l'écrit, où lire pour comprendre et écrire pour exprimer deviennent les deux faces d'un même apprentissage linguistique et cognitif.

À travers une même séance, la compréhension et la production écrite doivent être travaillées de manière complémentaire. Pour qu'un élève de première année secondaire puisse bien rédiger, il est essentiel qu'il comprenne d'abord le contenu étudié, les idées principales du texte ainsi que les consignes d'écriture. Comprendre, c'est se donner les moyens de mieux écrire. En articulant ces deux compétences, l'enseignant aide l'élève à construire du sens, à organiser ses idées et à s'exprimer de façon claire et cohérente. Ainsi, lecture et écriture ne sont pas deux exercices séparés, mais bien deux étapes d'un même processus d'apprentissage.



Chapitre 3 :
Interprétation des résultats de l'enquête par
questionnaire

Introduction

Une enquête sur terrain a été menée auprès des enseignants du secondaire afin de dresser un état des lieux sur les pratiques de classe liées aux activités de compréhension et d'expression.

Il était question d'une analyse qui cible principalement l'exploitation du récit vraisemblable dans des séances de compréhension et expression écrites.

En effet, cette enquête par questionnaire visait les conceptions des enseignants de français sur la lecture-compréhension, sur la production écrite, la créativité scripturale dans le processus

Il a ensuite été question d'une analyse qui a principalement ciblé l'exploitation de la compréhension écrite et la production écrite et la place qu'il a occupée dans le manuel de la 1^{er} A.S en contexte algérien.

L'enquête dont il s'est agi dans le premier chapitre a présenté les représentations des enseignants de Français consultés au secondaire, afin de comprendre leurs conceptions sur la lecture-compréhension, la production écrite et la créativité scripturale dans le processus lecture-écriture. et l'usage du récit vraisemblable en première année du cycle secondaire.

Nous allons présenter les questions et réponses obtenues puis analyserons les résultats auxquels nous sommes parvenus.

1. Présentation du questionnaire

Dans ce qui suit, il s'agira du questionnaire de l'enquête (voir annexe 97 page), première source de données composée de 2 questions élaborées sous forme fermées et ouvertes qui vont nous permettre d'étudier et d'analyser de près les façons de faire, de penser et de résoudre en cas de difficulté pour nos enquêtés, autrement dit, les enseignants

En collaboration avec les directeurs des établissements que nous saluons vivement, nous avons pu en version papier et également par mail, soumettre 100 questionnaires auprès des enseignants exerçant à AIN TEMOUCHENT et dans les villes environnantes de notre lieu de projet.

Cependant, le retour des réponses n'était pas aussi facile surtout concernant les collègues éloignés de AIN TEMOUCHENT ayant répondu sur la version papier. Nous rappelons que le temps consacré aux réponses ne dépasse pas les 60 minutes car nous avons pris en considération l'occupation des enquêtés.

Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

2. Présentation et analyse des résultats

2.1. Présentation et analyse des résultats des données personnelles :

Tableau 1 : Sexe

Genre	Effectif	Taux
Homme	15	44 %
Femme	19	56 %
Total	34	100 %

Graphique 1

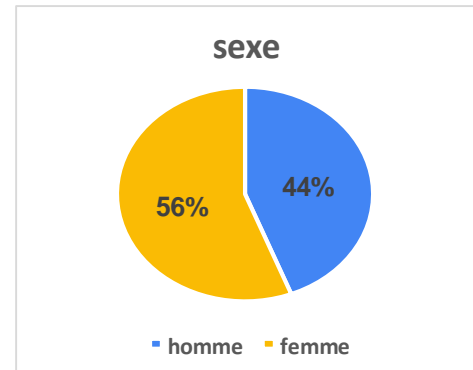


Tableau 2 : Âge

Âge	Effectif	Taux %
De 25ans à 35 ans	11	32%
De 35ans à 45ans	16	47%
De 44 ans à 55 ans	6	18%
Plus de 55 ans	1	3%
Total	34	100%

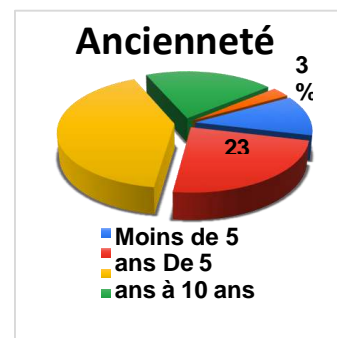
Graphique 2



Tableau 3 : Ancienneté

Ancienneté	Effectif	Taux %
Moins de 5 ans	4	12%
De 5 ans à 10 ans	8	24%
De 10 ans à 15 ans	14	41%
De 15ans à 25ans	7	21%
Plus de 25 ans	1	3%
Total	34	100%

Graphique 3

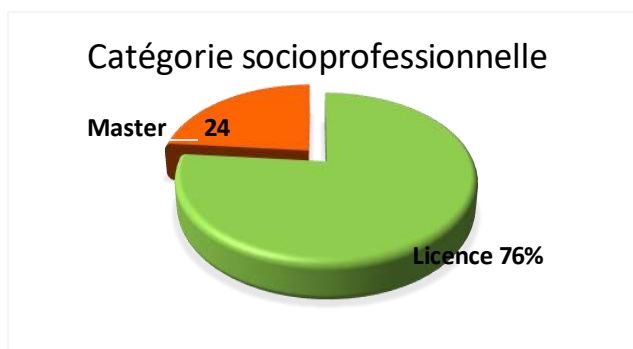


Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Tableau 4 : Catégorie socioprofessionnelle

Catégorie Socioprofessionnelle	Effectif	Taux %
Licence	26	76%
Master	8	24%
Total	34	100%

Graphique4



La première catégorie de renseignements collectés, concerne les données personnelles des enseignants enquêtés entre autres, le sexe, l'âge l'ancienneté et le diplôme obtenu. L'analyse de ces principaux éléments retenus dévoile une légère différence quant à l'effectif du personnel enseignant qui montre une légère différence entre les enseignants femmes et hommes. Celles-ci sont relativement plus nombreuses que les hommes à occuper ces postes soit 56% contre un taux de 44% d'enseignants hommes qui sont légèrement moins nombreux.

Même pour le facteur âge, la classe la plus importante se situe entre 35 et 45 ans avec un pourcentage de 47 % suivie de ceux qui sont plus jeunes (25-35 ans) avec une proportion moins élevée et correspondant à 32 %. En revanche, cette analyse délivre un taux relativement en baisse pour les enseignants les plus âgés c'est-à-dire de plus de 45 ans. Ce dernier représente 18 % pour un nombre de 6 enseignants sur 34 et 3 % correspondant à un 01 seul enseignant. Cet écart semble se réduire entre les catégories d'âge sans doute à cause du départ à la retraite anticipée.

En ce qui concerne le grade, première condition du recrutement dans les postes d'enseignants, l'enquête révèle qu'ils sont majoritairement titulaires d'une licence issue de la formation classique soit 76 % contre seulement 24 % diplômés de masters. Ce qui montre un déséquilibre par rapport à ce grade. (Tableau N°4)

Enfin, cette enquête a évalué en plus des critères précédents, l'ancienneté dans le métier qui varie comme nous le remarquons dans la grille (tableau N° 3) de moins de 05 ans d'exercice jusqu'à plus de 25ans de service, une carrière assez suffisante au développement d'un savoir-faire formate.

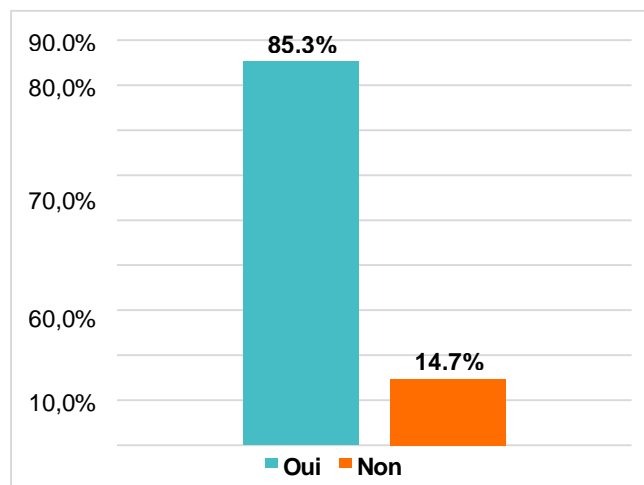
2.2. Présentation et analyse des résultats de l'aspect technique :

Q.1 : a- Quel est le volume horaire convenu par le programme pour la lecture-compréhension?

Tableau 5

Réponses	Effectif	Taux %
Oui	29	85.3 %
Non	5	14.7%
Total	34	100%

Graphique 5



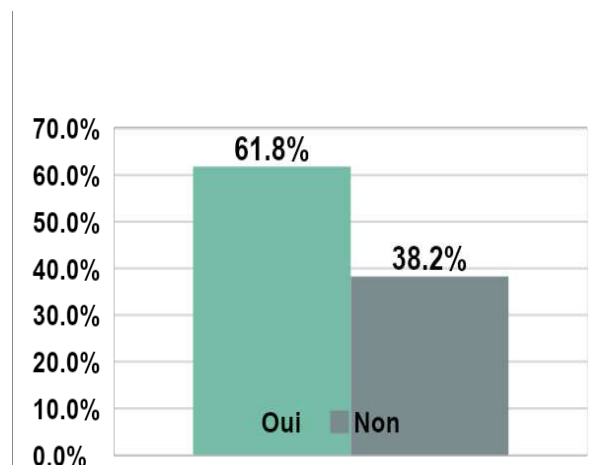
La question centrée sur la gestion du temps a permis de déterminer différentes pratiques par les enseignants ayant répondu à notre questionnaire. En effet, l'analyse des résultats obtenus, révèle que la majorité, c'est-à-dire 29 enseignants et enseignantes soit 85,3 % appliquent les directives de la tutelle en ne dépassant pas les deux heures de compréhension écrite pour chaque séquence, contre une minorité de 14,7%, soit 5 professeurs qui ne respectent pas cette régularité.

Q.2 : Ce volume horaire vous paraît-il suffisant pour couvrir les besoins de vos apprenants?

Tableau 6

Réponses	Effectif	Taux %
Oui	21	61,8%
Non	13	38,2%
Total	34	100%

Graphique 6



Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

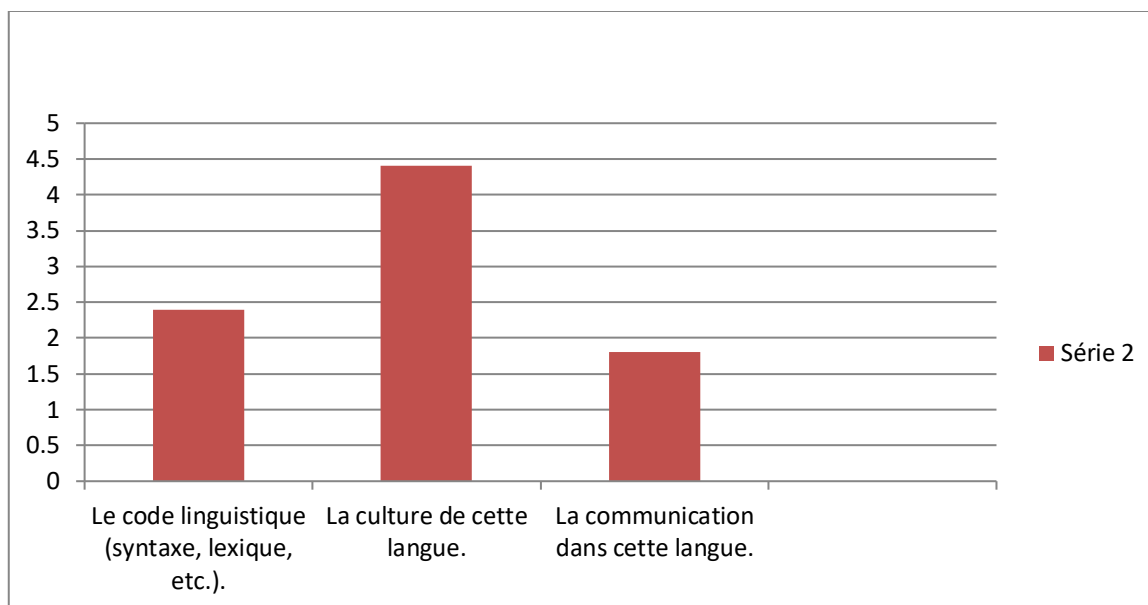
Ce tableau présente les réponses des participants à la question sur la suffisance du volume horaire pour répondre aux besoins des apprenants. Majorité positive 61,8 % des répondants considèrent que le volume horaire est suffisant, ce qui indique que, globalement, l'organisation actuelle est jugée adéquate pour la plupart. Une part significative 38,2 % estiment que le volume n'est pas suffisant. Ce pourcentage mérite une attention particulière, car il suggère que plus d'un tiers des participants voient un manque de temps pour couvrir les besoins pédagogiques.

Q.3 : Selon vous, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère devrait favoriser

Tableau 7

Réponses	Effectif	Taux %
-Le code linguistique (syntaxe, lexique, etc.).	2	15,4%
-La communication dans cette langue.	2	15,4%
-La culture de cette langue.	30	30,8%
Total	34	100%

Graphique 7



Ce tableau met en évidence les priorités perçues dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Les résultats montrent une répartition relativement équilibrée entre trois axes : le code linguistique (syntaxe, lexique), la communication en français et la culture

Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

liée à la langue. L'élément le plus plébiscité est la culture de cette langue, avec 30.8% des réponses, ce qui suggère que les répondants considèrent la dimension culturelle comme un aspect fondamental de l'apprentissage du français. Cela pourrait indiquer une volonté de contextualiser l'apprentissage linguistique à travers la littérature, l'histoire ou les traditions du monde francophone, renforçant ainsi la motivation des apprenants. En parallèle, le code linguistique et la communication ont chacun recueilli 15.4% des réponses. Ce faible taux pourrait suggérer une perception selon laquelle l'acquisition de règles grammaticales et lexicales, bien qu'essentielle, n'est pas suffisante sans une application concrète. La communication en français est, elle aussi, jugée importante, mais visiblement moins prioritaire que l'aspect culturel.

Q.4 : Quel est, selon vous, le support le plus approprié pour l'enseignement-apprentissage de progressions.

Texte authentique.

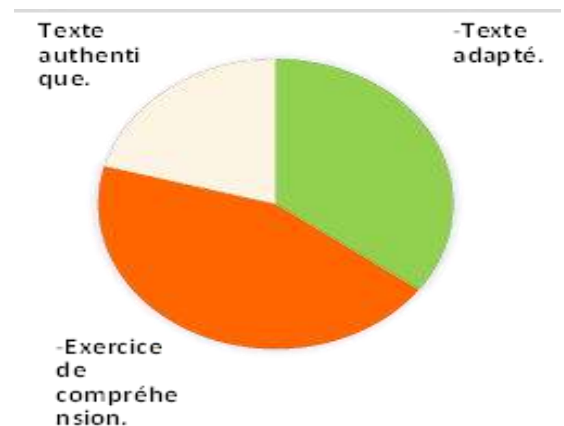
Texte adapté.

Exercice de compréhension.

Tableau 8

Réponses	Nombre	%
Texte authentique.	27	79.41 %
Texte adapté.	34	100%
Exercice de compréhension.	16	47.06 %

Graphique 8



Le tableau 1.8 présente les résultats de la question Q.4, qui interroge les répondants sur le support qu'ils jugent le plus approprié pour l'enseignement-apprentissage des progressions. Trois types de supports sont proposés : texte authentique, texte adapté, et exercice de compréhension. Il ressort de ce tableau que le texte adapté est largement préféré par les participants, avec 100 % des répondants (soit 34 personnes) le considérant comme un support approprié. Cette unanimité témoigne de la reconnaissance du texte adapté comme un outil pédagogique essentiel, probablement en raison de sa capacité à répondre aux niveaux linguistiques variés des apprenants tout en maintenant les objectifs d'apprentissage. Le texte authentique arrive en seconde position, avec 79,41 % de réponses favorables (27 répondants).

Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

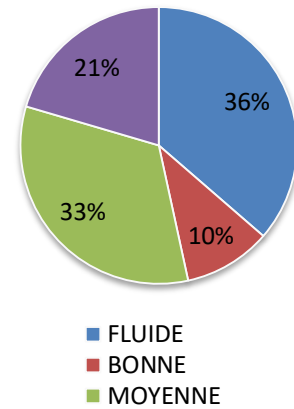
Bien qu'il soit considéré comme un support pertinent, il semble moins accessible ou moins facilement exploitable que le texte adapté, peut-être en raison de sa complexité ou de son éloignement du niveau réel des apprenants. Enfin, l'exercice de compréhension est mentionné par 47,06 % des répondants (16 personnes). Ce taux relativement bas pourrait s'expliquer par le fait que, bien qu'utile pour évaluer la compréhension, l'exercice seul ne constitue pas un support de progression complet sans être accompagné de contenus textuels riches.

Q.5 : Comment qualifiez-vous la qualité de la lecture de vos élèves?

Tableau 9

Réponses	Effective	Taux %
Fluide.	11	32%
Bonne.	3	9%
Moyenne.	10	29%
Insuffisante.	6	18%
Total	34	100%

Graphique 9



L'analyse des résultats révèle deux points essentiels : le premier concerne le moyen à exploiter pour apprendre. Le second, la lecture citée implicitement à travers les documents authentiques l'élève lit lentement et avec difficulté, il peut avoir du mal à comprendre le sens du texte ce qui lui confère déjà le peu d'importance.

Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Q.6 : Combien de supports textuels étudiez-vous en compréhension de l'écrit par séquence?

Un seul support en une séance.

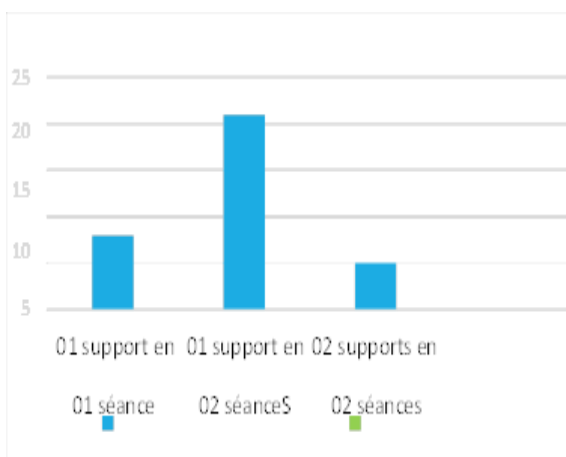
Un seul support en deux séances.

Deux supports en deux séances.

Tableau 10

Réponses	Nombre de répondant	Résultats en %
un seul support en une séance	8	23.53 %
un seul support en deux séances	21	61.76 %
Deux supports en deux Séances	5	14.71 %
Total	34	100%

Graphique 10



Les résultats montrent plusieurs obstacles qui limitent le déroulement d'une séance de compréhension réussie. La multiplicité des supports qui devrait être bénéfique est ici non appliquée. En effet, sur un effectif de 34 enquêtés, 29, soit un taux global de 85.29 % usent d'un seul support ce qui prive les apprenants de séances supplémentaires pouvant les aider à s'appropriier la langue. Entre une et deux séances, ainsi que l'emploi d'un ou deux supports, les réponses à cette question montrent des différences remarquables. Il s'avère que la plupart, soit 21 enseignants parmi les 34 enquêtés utilisent un seul support en deux séances consécutives où ils devront œuvrer pour un travail de compréhension, d'analyse et de synthèse. Contre 23,53 % qui en font moins, c'est-à-dire ils se contentent d'une seule séance ce qui constitue une entrave du développement de la fluidité.

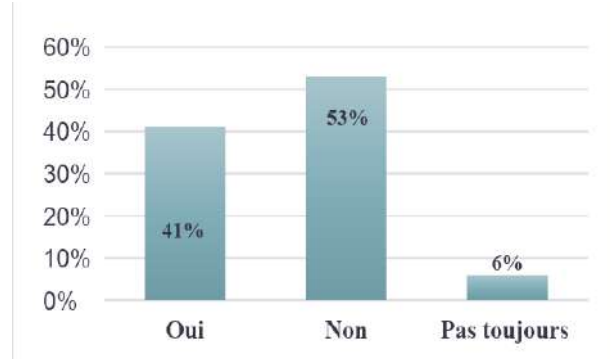
Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Q.7 En choisissant votre support, est-ce que vous vous intéressez à son aspect culturel ?

Tableau 11

Réponses	Nombre de répondant	Résultats en %
Oui	14	41%
Non	18	53%
Pas toujours	2	6%
Total	34	100%

Graphique 11



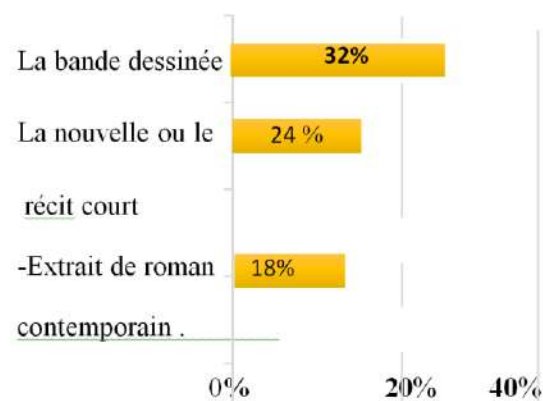
La convocation des éléments culturels pour la compréhension est importante afin de faciliter le transfert et l'actualisation de la masse d'informations dans la langue maternelle et par conséquent la prise de conscience de l'altérité. Cependant les résultats révèlent que 53 % des enseignants n'envisagent pas des supports textuels qui font appel à la dimension culturelle et inversement 41% portent un intérêt à cette dimension pour un éventuel travail interculturel.

Q.8 : Selon vous quel support vous semble-t-il le plus motivant en compréhension de l'écrit ?

Tableau 12

Réponses	Effectif	Taux %
-Extrait de roman contemporain .	6	18%
-La nouvelle (ou le récit court)	8	24%
-La bande dessinée .	11	32%
Total	25	74%

Graphique 12



Les statistiques font apparaître des réponses proches entre le texte littéraire comme moyen performant dans la motivation de l'apprentissage du FLE en séance de compréhension de l'écrit, la nouvelle et l'extrait de roman contemporain. Cependant, la bande dessinée par ses caractéristiques motivantes se montre en tête des choix des enquêtés, son exploitation semble très réductrice selon ces mêmes résultats.

Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Q.9 D'après vous, quel est le moyen le plus efficace pour enrichir le bagage lexical de vos élèves?

Tableau N° 13

Réponses	Effectif	Taux %
Lecture régulière et variée.	12	35%
Le carnet de vocabulaire personnel.	4	12%
La reformulation et la paraphrase.	18	26%
Total	34	100%

Graphique 13

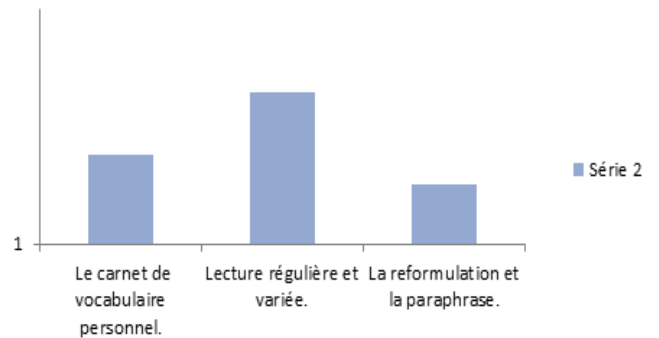


Tableau présente les résultats d'une enquête sur les méthodes les plus efficaces pour enrichir le vocabulaire des élèves. Trois stratégies sont évaluées : la lecture régulière et variée, le carnet de vocabulaire personnel, et la reformulation/paraphrase. (35%) C'est la méthode jugée la plus efficace, ce qui n'est pas surprenant. L'exposition répétée à des mots en contexte permet aux élèves de les intégrer naturellement. (26%) Cette technique semble également appréciée, car elle pousse les élèves à réfléchir aux différentes façons d'exprimer une idée, favorisant ainsi l'acquisition du vocabulaire. Carnet de vocabulaire personnel (12%) Moins plébiscité, peut-être parce qu'il repose davantage sur l'effort individuel de mémorisation, qui peut être plus laborieux sans contextualisation.

Q.10 : Pour faciliter la compréhension, à quels moyens recourez-vous ?

Consultation des dictionnaires ?

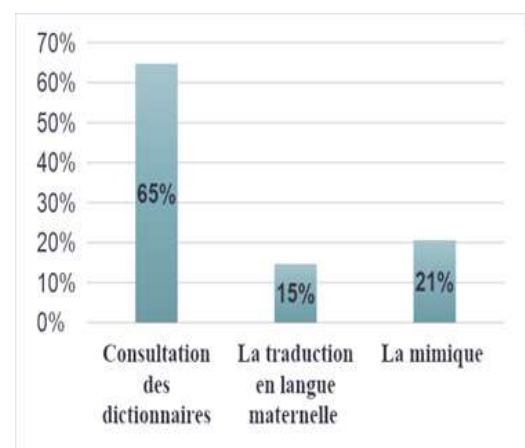
La traduction en langue maternelle ?

La mimique ?

Tableau 14

Réponses	Effectif	Taux %
Consultation des dictionnaires	22	65%
La traduction en langue maternelle	5	15%
La mimique	7	21%
Total	34	100%

Graphique 14



Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Sans doute l'appropriation du sens du texte nécessite un bagage linguistique que l'enquête dévoile insuffisant pour remplir ce rôle. En vue de surmonter cette situation, et faciliter la tâche des élèves, les enseignants recourent à l'utilisation des dictionnaires, un moyen qui passe en priorité avec un taux correspondant à 65% par rapport à d'autres techniques d'apprentissage du FLE, la mimique et la traduction en langue maternelle représentées par des taux relativement faibles comme l'indique le diagramme 15.

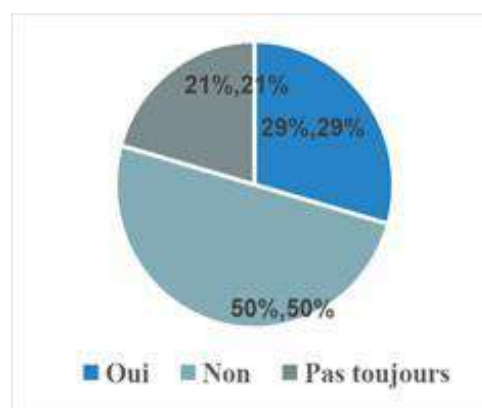
Q.12 : En dehors de la séance obligatoire de la production écrite (entraînement et expression), accordez-vous d'autres occasions aux élèves pour se familiariser avec l'écriture lors d'une séquence pédagogique?

Oui / Non / Pas toujours

Tableau 15

Réponses	Effectif	Taux %
Oui	10	29%
Non	17	50%
Pas toujours	7	21%
Total	34	100%

Graphique 15



L'appropriation de la compétence d'écriture est un enjeu fondamental dans l'apprentissage du FLE, surtout qu'elle arrive pour clore les apprentissages et témoigne de son efficacité. Cela implique qu'il faut saisir à chaque occasion l'apprenant pour vérifier les enseignements. Le tableau ci-dessus dévoile trois situations différentes dont la majorité, soit 50% des cas n'est pas dans l'intérêt des élèves, c'est-à-dire le temps consacré à la production écrite est nettement insuffisant.

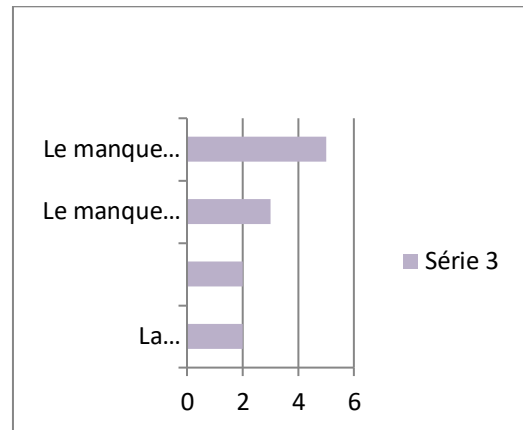
Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Q.13 : Quelle réaction affichent vos élèves lors d'une séance de production écrite ?

Tableau 16

Réponses	Effectif	Taux %
Le manque de confiance en soi	11	32,4%
Le manque d'intérêt	9	26,5%
L'appréhension	5	14,7%
La motivation	7	20,6%
Total	34	100%

Graphique 16



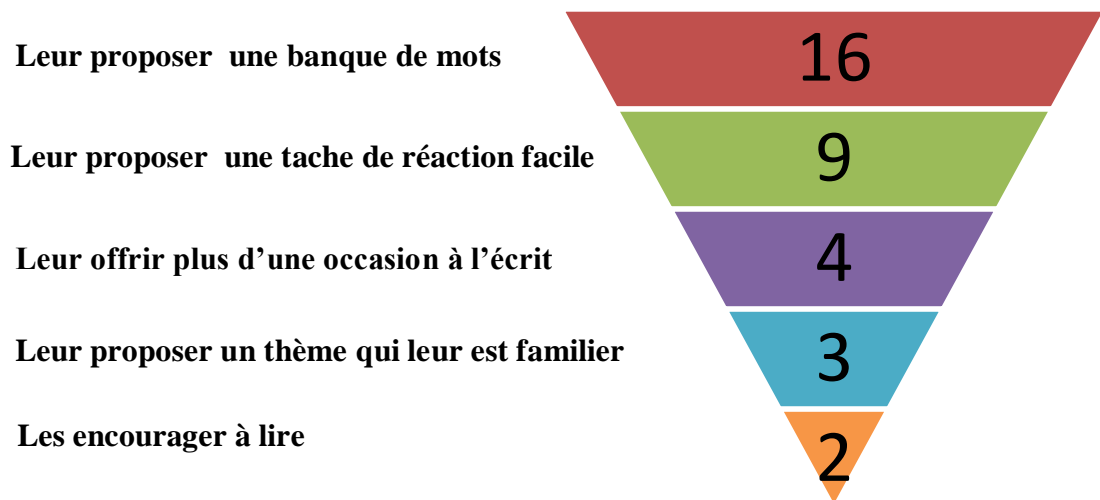
Nous avons vu précédemment dans la partie théorique que l'écriture en tant qu'opération intellectuelle exige de celui qui la pratique des compétences considérables pour réussir la tâche demandée. Ce travail devient plus délicat quand il s'agit de produire en langue étrangère comme dans notre cas. En effet, comme le montre le tableau (1.16), représenté par le graphique ci-dessus (1.16), les apprenants manifestent un sentiment d'insécurité qui se traduit par différentes réactions qui nécessitent plusieurs interventions.

Q.14 : Qu'est-ce qui peut selon vous, rassurer des élèves en difficulté d'écriture ?

Tableau 17

Réponses	Effectif	Taux%
Leur proposer une banque de mots	16	47%
Leur proposer une tâche de réaction facile	9	26%
Leur offrir plus d'une occasion à l'écrit	4	12%
Leur proposer un thème qui leur est familier	3	9%
Les encourager à lire	2	6%
Total	34	100%

Graphique 17



L'intérêt porté à l'écriture dans l'enseignement-apprentissage des langues confronte des difficultés diverses. Un triple handicap se révèle à travers cette question d'attitude en séance de production écrite, parmi lesquels le manque de confiance, considérablement évoqué chez l'apprenant et qui se traduit généralement par la peur de remettre la feuille blanche. C'est ce qui explique les correspondances entre les taux recueillis dans le (tableau N°1.17) Cependant pour redonner confiance à ces enfants, il est indispensable de leur créer plus de chances pour vaincre cette peur qui engendre au final la démotivation de nombreux élèves comme nous le constatons dans le même tableau cité ci-dessus. Donc, la reprise du focus, nécessite un travail continu pour passer d'un niveau à un autre, ce qui se révèle loin de la réalisation notamment avec uniquement une séance par séquence comme il a été indiqué précédemment. A première vue vaincre ces difficultés semble infranchissable. Mais le fait de réfléchir sur ce que les enseignants (es) pensent comme solutions qui pourraient les aider à reprendre la motivation de leurs élèves est une démarche à valoriser Parmi les réponses figure celle de l'encouragement qui vise à jouer sur le côté émotif pour ajouter de la valeur à l'apprenant, le conduire vers l'autonomie recherchée. Par ailleurs, pour pousser les élèves à se reconquérir, C. Delannoy, (1997,p.88) souligne que « l'encouragement et la motivation vont de pair, en travaillant avec certaines techniques comme celle de leur garantir une banque, en leur accordant plus des occasions supplémentaires à l'écrit de mots comme appui à la formulation des idées ».

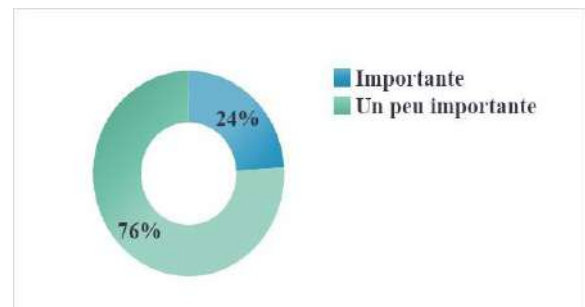
Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Q.14 : Quelle place tient le texte littéraire parmi vos supports de classe ?

Tableau 18

Reponses	Effective	Taux %
Une place Importante	8	24%
Une place Pas très importante	26	76%
Total	34	100%

Graphique 18



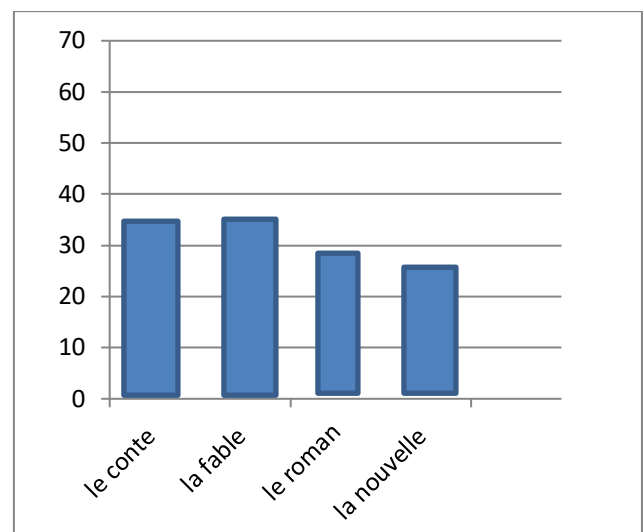
L'exploration dévoile qu'en dépit des recommandations à son intégration, le texte littéraire n'a toujours pas la place qu'il lui faut en classe de langue, ce qui constitue déjà un frein à l'apprentissage culturel et par voie de conséquence à l'altérité, deux réalités qui ne pourront être concevables que dans le cadre littéraire.

Q.17 : Quels genres de textes littéraires étudiez-vous en classe ?

Tableau 19

Réponses	Effectif	Taux%
Le conte	34	100%
La fable	34	100%
Le roman	30	88%
La nouvelle	28	82%

Graphique 19



Les résultats de cette question montrent que le conte et la fable font l'unanimité de tous les enseignants, ils apparaissent comme les objets d'enseignement les plus connus et les plus utilisés, et sont représentés par le taux de 100%. Les autres genres représentés par des taux rapprochés (88 % et 82%) témoignent de leur place dans les progressions annuelles avec des considérations aussi élevées par rapport au théâtre qui demeure marginalisé malgré tout l'intérêt qu'il apporte à l'appropriation de la langue.

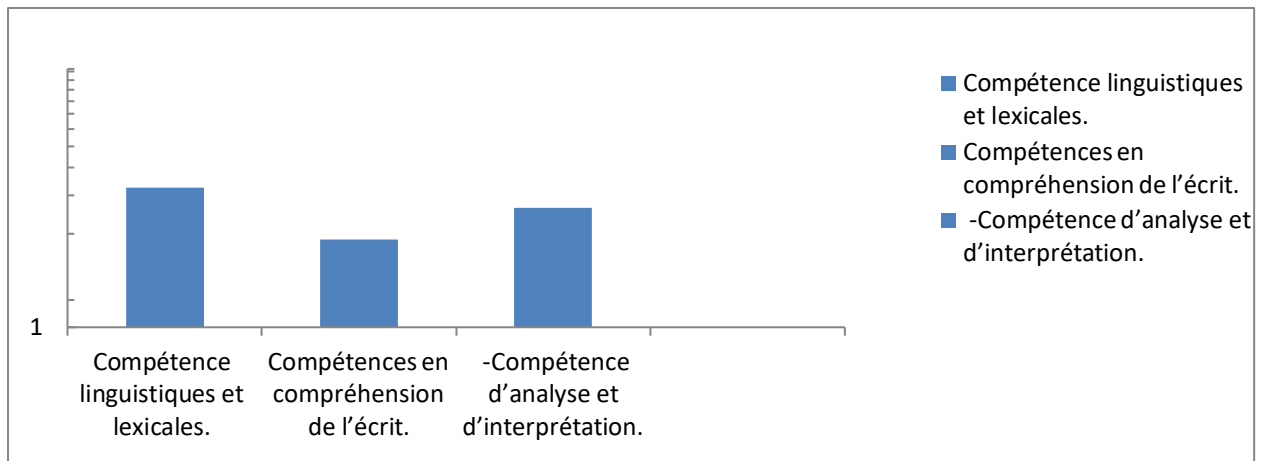
Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

- Q.20 : Quelles sont ; selon, vous les compétences que l'on peut installer chez les élèves à travers l'étude d'un texte littéraire ?

Tableau.20

Réponses	Effectif	Taux %
-Compétence linguistiques et lexicales.	21	62%
-Compétences en compréhension de l'écrit.	7	21%
-Compétence d'analyse et d'interprétation.	6	18%
Total	34	100%

Graphique 20



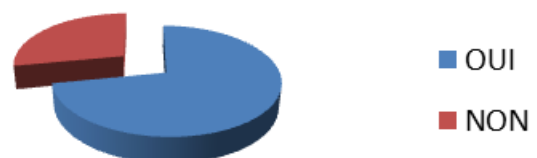
La question des compétences à installer à partir du texte littéraire s'avère réductrice. Dans ce contexte nous citons R. Barthes (1973, p.25), qui mentionne que « le plaisir du texte est l'objectif premier de la lecture. Au-delà du plaisir, il faut tenir compte des stratégies d'exploitation du texte et aussi l'appréhension du discours/texte littéraire d'une manière qui ne soit pas réductrice ».

- Q.17 : Rencontrez – vous des difficultés en enseignant le texte littéraire à vos élèves ?

Tableau 21

Réponses	Effectif	Taux%
OUI	17	50%
NON	12	35%
Total	34	100%

Graphique 21



Les pourcentages montrent que les enseignants renvoient les difficultés qu'ils rencontrent dans leur majorité (50%) oui l'élément clé dans l'apprentissage d'une langue

Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

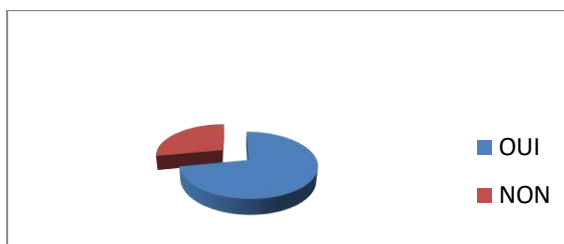
étrangère et particulièrement du texte littéraire. De même, non pose problème face à l'enseignement du texte comme produit littéraire. Un autre facteur quoique minime, mais présent de l'ordre de 35 % selon les réponses renvoie au peu d'intérêt que lui accordent les apprenants.

Q.18 : pensez – vous que le récit vraisemblable est un bon support pour travailler la compétence scripturale ?

Tableau 22

Réponses	Effectif	Taux %
OUI	12	35%
NON	7	21%
Total	19	56%

Graphique 22



Ce tableau présente les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants de français langue étrangère sur l'utilisation d'un récit vraisemblable comme support pour développer la compétence scripturale. Les données montrent que 35 % des enseignants interrogés jugent cette approche efficace, contre 21 % qui ne la considèrent pas comme un bon outil pédagogique. Un premier point d'analyse serait de s'interroger sur les raisons qui poussent ces enseignants à considérer le récit vraisemblable comme un support pertinent : permet-il une meilleure immersion des élèves ? Facilite-t-il l'expression écrite en leur offrant un cadre clair et structuré ? À l'inverse, ceux qui s'opposent à cette méthode pourraient estimer que d'autres formes d'écriture, plus créatives ou libres, sont plus propices au développement des compétences scripturales. L'étude pourrait être enrichie en explorant les profils des enseignants sondés leur expérience, leur approche pédagogique, et le contexte dans lequel ils enseignent. De plus, l'analyse de la différence entre le pourcentage de réponses et le total des sondés (56 %) invite à se demander si une partie des enseignants n'a pas répondu à la question, ce qui pourrait traduire une hésitation ou un manque de position tranchée sur le sujet.

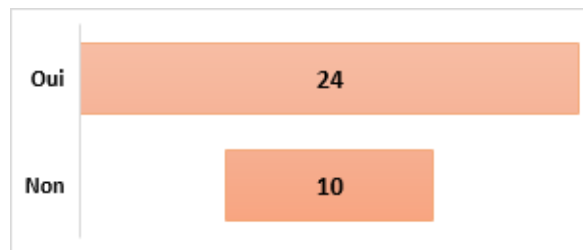
Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Q.19 : Avez-vous constaté une amélioration chez les élèves après des séquences autour du récit ?

Tableau 23

Réponses	Effectif	Taux %
Oui	24	71%
Non	10	29%
Total	34	100%

Graphique 23



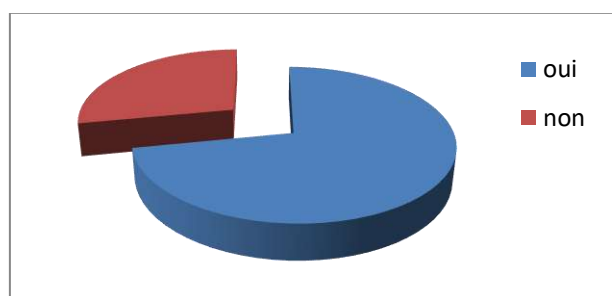
Ce tableau associé présente les résultats d'une enquête menée auprès des enseignants de français langue étrangère au secondaire. Ils montrent que 71 % des enseignants estiment que leurs élèves se sont améliorés après des séquences pédagogiques autour du récit, tandis que 29 % ne constatent pas d'amélioration. Une majorité significative (71%) perçoit une amélioration chez leurs élèves, ce qui suggère que l'intégration de récits en classe pourrait être une méthode efficace pour renforcer l'apprentissage. Le fait que 29 % des enseignants ne notent pas d'évolution peut indiquer plusieurs facteurs : variation dans la mise en œuvre de la méthode, différences entre les profils des élèves, ou encore le besoin d'un suivi à plus long terme.

Q.20 : Pensez-vous que le récit vraisemblable permet aux élèves de développer leur créativité ?

Tableau 24

Réponses	Effectif	Taux %
OUI	12	35%
NON	6	18%
Total	18	21%

Graphique 24



Les résultats montrent que 35 % des enseignants estiment que l'utilisation du récit vraisemblable en compréhension permet de développer chez les élèves la capacité à produire des textes imaginatifs cohérents, tandis que 18 % ne le pensent pas. Cette répartition met en lumière un certain débat parmi les enseignants sur l'efficacité de cette approche. Cependant, le fait que 18 % des enseignants ne soient pas convaincus révèle une certaine réserve. Ces enseignants peuvent considérer que le récit vraisemblable, trop ancré dans le réel, limite la

Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

créativité ou ne stimule pas suffisamment l'imagination. Ils pourraient préférer des approches plus ouvertes, comme le récit fantastique ou l'écriture libre, qui encouragent davantage l'innovation narrative et la liberté d'expression.

Conclusion

Cette enquête a levé le voile sur certaines entraves et pratiques des enseignants examinés. Au cœur de ses révélations figure leur insatisfaction du niveau des apprenants qui ont d'énormes difficultés à suivre à cause du manque de compétences nécessaires au bon déroulement du cours. L'enquête conduite a montré aujourd'hui des pratiques asymétriques par rapport au nombre d'heures réservées à la séance de compréhension de l'écrit. En effet, 85.3 % des enseignants n'assurent qu'une seule séance avec un seul support par séquence contre 14.7 % assurant deux séances de compréhension consécutives en moyenne avec un texte par séance, ce qui offre un plus aux apprenants. De plus, l'analyse des profils des enquêtés a permis de dévoiler l'unanimité de l'ensemble pour affirmer que le texte littéraire est très intéressant comme support didactique et qu'il constitue une ressource de qualité. De plus, l'analyse des profils des enquêtés a permis de dévoiler l'unanimité de l'ensemble pour affirmer que le texte littéraire est très intéressant comme support didactique et qu'il constitue une ressource de qualité.



Conclusion Générale

Conclusion Générale

Ce travail de recherche s'est proposé d'analyser l'impact de l'exploitation pédagogique des récits vraisemblables sur le développement des compétences en lecture/compréhension et en production écrite chez les apprenants de première année secondaire, filière « lettres », au lycée Maghni Sandid Mohamed à Ain Témouchent. À travers une double approche, théorique et expérimentale, nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure l'analyse et l'interprétation de récits ancrés dans une réalité crédible pouvaient nourrir l'imagination des élèves et améliorer la qualité de leurs productions écrites.

Les hypothèses initiales, selon lesquelles une lecture approfondie des récits vraisemblables serait un levier pour stimuler la créativité et structurer l'expression écrite, ont été globalement confirmées. L'analyse des données recueillies auprès des apprenants montre une nette amélioration chez ceux ayant suivi la démarche proposée, notamment en termes de cohérence, d'originalité et de structuration de leurs textes. Cette progression s'explique par un travail pédagogique centré sur l'identification des éléments de vraisemblance, l'interprétation des récits, et la pratique régulière d'activités d'imitation et de réécriture créative.

De plus, cette étude a mis en lumière l'importance des choix didactiques opérés par l'enseignante : une approche interactive et contextualisée de la lecture littéraire, conjuguée à une valorisation de l'expression personnelle, s'est avérée particulièrement efficace pour renforcer les compétences scripturales en FLE. Le récit vraisemblable, de par sa proximité avec l'expérience vécue, offre un support pertinent pour développer à la fois la compréhension et la production.

Afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE à travers l'exploitation des récits vraisemblables, nous proposons les pistes suivantes :

Adopter une approche intégrée lecture-écriture : Créer une articulation forte entre les activités de compréhension et celles de production écrite, en s'appuyant sur les récits comme déclencheurs de l'expression créative.

Former les enseignants à l'exploitation didactique des récits littéraires : Offrir des formations ciblées pour aider les enseignants à utiliser les récits vraisemblables dans une perspective d'enseignement de l'écriture.

Conclusion Générale

Diversifier les supports narratifs : Introduire des récits vraisemblables issus de contextes culturels variés pour stimuler l'engagement et favoriser la projection des élèves dans les situations narratives. Cette recherche, bien qu'elle ait apporté des résultats pertinents sur

L'impact de la lecture des récits vraisemblables sur la créativité scripturale en FLE, demeure limité par la taille de son échantillon et son cadre géographique restreint. Il serait donc intéressant, dans une perspective future, d'élargir l'étude à un plus grand nombre d'établissements et à des contextes scolaires variés afin de valider la portée des conclusions obtenues. Par ailleurs, l'exploration d'autres genres narratifs, ainsi que l'intégration des outils numériques et l'observation à long terme des progrès des élèves, constitueraient des voies fécondes pour enrichir l'enseignement de la lecture et de l'écriture au cycle secondaire.



Bibliographie

Bibliographie

- 1) **Ait Djida, N.** (2009). *L'enseignement de la lecture en FLE : approche didactique et perspective communicative*. Mémoire de Master, Université [à compléter], Algérie.
- 2) Arezki, A. (2010). *Didactique du récit en FLE*. Paris ouvrage (2010, p. 54
- 3) Arezki, dans son ouvrage
- 4) Barlow (1993, p.21)
- 5) **BENALI Nassima, B. I.** (2019). *L'exploitation du conte en classe de FLE: Une approche didactique pour une écriture Créative chez les apprenants de deuxième année moyenne* (Doctoral dissertation, Université Ibn Khaldoun-Tiaret-).
- 6) **Benkhaled, Amina.** (2015). *L'impact de la lecture du récit vraisemblable sur la production écrite des apprenants en FLE*. Mémoire de Master, Université Mohamed Khider, Biskra.
- 7) Bentolila. A (2016, p.1).le verbe contre la barbarie :apprendre a nos enfants a vivre ensemble Pais ;Odile Jacob
- 8) **Boukhelifa, Samira.** (2000). *La lecture comme outil de développement de la production écrite en FLE*. Mémoire de Master, Université Djilali Bounaama, Khemis-Miliana, p. 14.
- 9) BOUTIN Gérald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », in. *Connexions*, 81, 2004, 25-41, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.html> (Consulté le 5 juin 2018).
- 10) **Boutin, G.** (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25–41.
- 11) Carbonneau Michel et Legendre Marie-Françoise, « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », in. *Vie pédagogique*, 123, 2012, 12-17
- 12) Carbonneau Michel et Legendre Marie-Françoise, « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », in. *Vie pédagogique*, 123
- 13) Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Chap-2b.

Bibliographie

- 14) Chauvigné Christian et Coulet Jean-Claude, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », in. *Revue française de pédagogie*, 172
- 15) Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris
- 16) Duval, J. (2006). L'art du réalisme. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 161162(1), 96-115.
- 17) EACCO, Jean-Claude, L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier, Paris, 2007
- 18) Ghersa Assia et Ammouden M'hand, « La place de l'enseignement inductif de la conjugaison du français dans le Moyen algérien », in. *Expressions*, n° 8, 2019 (à paraître)
- 19) GMEP, GLOBAL MANAGEMENT OF ENVIRONNEMENTAL PROJECT
- 20) Hamadache Tahar et Ammouden M'hand, « Les textes littéraires dans l'enseignement du français en Algérie », in. *Les Langues Modernes*, Volume 111, n° 4, 2017, 24-32.
- 21) Jean Dubois – charlier ; francoise et lagane , rené(2002, p.165) dictionnaire de linguistique et des sciences du langage paris :Larouse
- 22) Jean-Pierre Cuq (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, p.200)
- 23) Konstanty Pietrzak, W. (2005). Théorie de l'istoria, source de la nouvelle française du XVIe siècle. *Réforme, Humanisme, Renaissance*, 61(1), 37-49.
- 24) L'apc . approche par les compétences
- 25) le CECR **Cadre européen commun de référence** 2001, p.15
- 26) le groupe DIEPE (1995, p.5),didactique du francais langue étragère ; théories et pratique.Paris ; hachette FLE ,l'ouvrage consilté)
- 27) Legro et Marin, (2008, p.48).psycholinguistique cognitive :lecture, compréhension et production de texte
- 28) Lejeune, P. (2010). Chapitre 2. Histoire. *Cursus*, 31-50.
- 29) Lori, F. (2020). Le rôle de la lecture dans l'enseignement du français. *Journal of Interdisciplinary Studies on Contemporary Issues*, 5(2),p 45–58.

Bibliographie

- 30) Magny et Cardin ,J-F.(2002, p. 58).lire et interpréter des textes en univers social .Montréal : chenelière éducation
- 31) **Mimai, F., & Rouag, D.** (2014). *L'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : réalité et perspectives*. Alger : Office des Publications Universitaires (OPU).
(Remarque : titre fictif si le véritable n'est pas précisé ; à adapter selon le titre exact de l'ouvrage ou de l'article)
- 32) **Ministère de l'Éducation Nationale.** (2005). *Français, 1ère année secondaire – Projet de programme*. Alger : Institut National de Recherche en Éducation (INRE)
- 33) Oud Ali & Ouadahi, 2019, pp. 13-34).l'impact de l'activité de lecture sur le développement de la compétence de l'écrit chez les apprenant 1^{er} année secondaire université ibn khaldoun de Tiaret.
- 34) Ould Ali, K; Ouadahi, K. (2019). L'impact de l'activité de lecture sur le développement de la compétence de l'écrit chez les apprenants de 1 ère AM [Mémoire de Master, Université Ibn Khaldounde Tiaret], pp. 13-34. Consultez le 6 février 2025 à 15 :40 <http://dspace.univ-tiaret.dz>
- 35) PPO. pédagogie par objectifs
- 36) *Programme, première année secondaire, mars 2005, p.58*
- 37) Rafoni,S (2007).didactique du français langue étrangère et seconde. Paris ;ellipses
- 38) RGP. Responsabilité des Gestionnaires Publics
- 39) Vergne et Vironneau (2013 : 13) élaboration d'un texte explorant les processus sous-jacents a la comprehension écrites .

Les Sites internet :

- ✓ <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/16236>(consulter le 05 février 2025 10 :26)
- ✓ [<http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/7900>](consulter le 5 février 2025 11 :00)
- ✓ [https://maed.journals.ekb.eg/article_140746.html.]



Les annexes

Les annexes

Document 1

textes

La mère malade

Ma mère était malade. Nous n'avions pas d'argent pour payer les honoraires¹ d'un médecin et elle refusait de se rendre à l'hôpital. L'absence d'une bonne nourriture ajoutait à son mal qui empirait de jour en jour.

Une fois, alors qu'elle était couchée, tremblante de fièvre, elle dit dans son délire² : « Ma bouche est si amère... J'aurais tant aimé manger une pomme. Oui... Une belle pomme... Peut-être que ce goût amer s'en irait-il de ma bouche ! ».

Ma sœur Aziza, à son chevet, pleurait d'impuissance. Elle savait que nous n'avions pas les moyens de satisfaire ce désir. Alors, je sortis de la maison et me mis à courir dans la rue. Sans réfléchir, sans savoir comment, je me retrouvai au marché. Je me dirigeai droit sur les étalages de fruits. Et là, faisant semblant de jouer, je me glissai parmi les acheteurs et chipai, sans être vue, une belle pomme comme en rêvait ma mère.

Je quittai le marché, toute heureuse, et m'engageai sur la chaussée. Je n'éprouvai aucun sentiment de culpabilité. Au contraire, il me semblait même avoir accompli un devoir ! Mais, tout à coup, des pneus crissèrent sur l'asphalte... et ce fut le choc !

Quand j'ouvris les yeux, je vis plusieurs personnes penchées sur moi. « Ça va, dit quelqu'un. Elle revient à elle. ». J'essayai de bouger. Je ne ressentis aucun mal, aucune douleur. On me releva et, tout à coup, affolée, je repensai à la pomme. Je me tranquillisisai en la sentant sous mes coigts : je ne l'avais pas lâchée une seule minute.

Ce soir-là, ma mère me posa pour la troisième fois la même question :

- C'est vrai que tu l'as trouvée ?

- Oui maman... je l'ai trouvée, répondis-je invariablement.

- C'est Dieu qui l'a mise sur ton chemin. Dieu est si bon, ma fille ... La pomme, ajouta-t-elle, la pomme était délicieuse. Merci !

Hafsa Zinaï-Koudil. *La fin d'un rêve*, éd. ENAL, 1984.

1. honoraires : argent que l'on donne au médecin après consultation.
2. délire : ce que dit le malade en étant inconscient (proche de l'état du sommeil)

Questions de compréhension :

1- Complétez la grille de communication suivante en vous référant au texte :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?
-------------	---------	-----------	-----------	------------

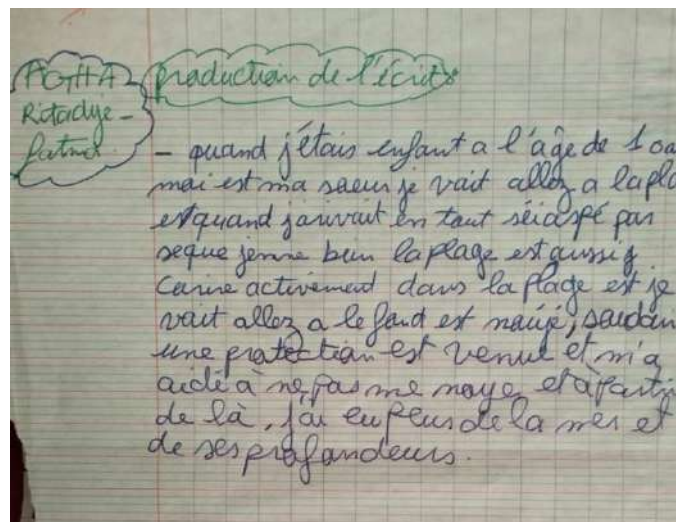
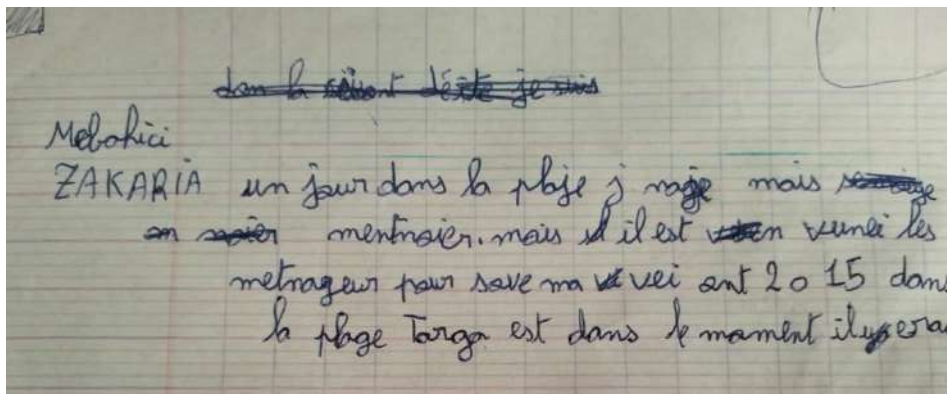
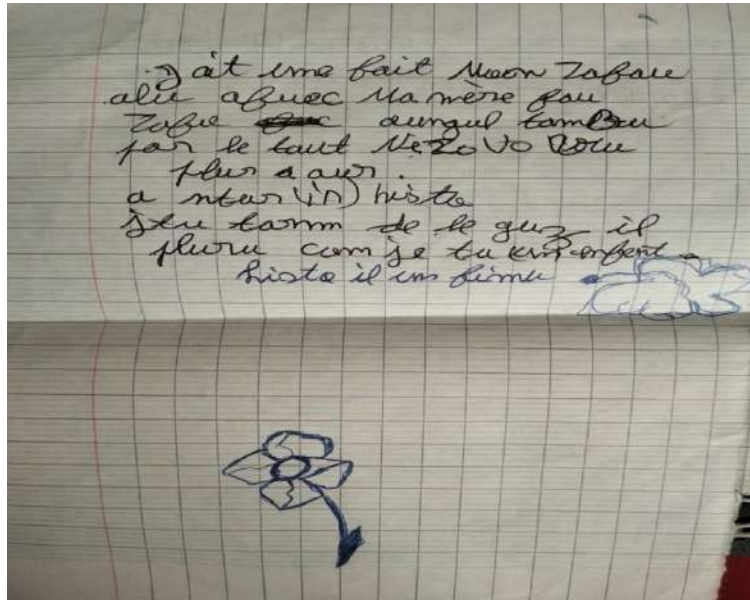
- 2- L'essentiel de cette histoire est basé sur 3 éléments : deux personnages et un objet. Lesquels ?
- 3- Les événements racontés sont-ils vraisemblables (admissibles) ?
- 4- Etablissez la liste des personnages en présence dans ce récit.
- 5- Où se déroulait cette histoire ? (*Faire un inventaire de tous les lieux évoqués dans ce récit*)
- 6- Y a-t-il un indice qui montre le moment de déroulement de l'histoire ? (*Relevez-le*)
- 7- La famille de la narratrice était-elle riche ou pauvre ? Relevez les expressions justifiant votre réponse.
- 8- Pour quelles raisons l'état de la mère s'empirait-il ?
- 9- Que désirait la mère ?
- 10- Quelle était la réaction de Aziza ?
- 11- Comment réagit la narratrice face à cette situation ? Qu'avait-elle fait ?
- 12- Est-ce que la narratrice regretta son geste (d'avoir volé) ? Relevez le passage qui le montre.
- 13- A quels temps sont conjugués les verbes de ce texte ? Pourquoi ?
- 14- Relevez du texte un passage narratif et un autre discursif.

Synthèse :

Dégagez la structure du texte étudié en résumant chaque étape.

Les écrits élaborer les élèves

Avant l'auto d'évaluation



souvenir de l'enfance

L'enfance est la plus belle période de notre vie elle est pleine de souvenirs joyeux mais aussi triste.

Le souvenir grave dans ma mémoire était mon premier souvenir jour à l'école je me rappelle en core de la peur que j'ai ressentie ce jour là et de soutien de mes Parents est de la maîtresse.

Quand j'étais petite, j'ai vécu un moment très effrayant. Un jour je marchais seule dans la rue en rentrant de l'école. Un homme étrange m'a suivie. Il s'est approché de moi et a essayé de prendre mon sac.

J'ai eu très peur, mais j'ai crié très fort. Heureusement, des gens sont venus rapidement et l'homme est parti en courant. J'étais chagrinée et j'ai pleuré. Mes parents ont appelé la police.

Depuis ce jour, je fais très attention quand je marche seule. Actuellement m'a appris à être plus vigilante et à ne jamais me promener seule dans des endroits calmes.

Questionnaire

Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du cycle secondaire

Dans le cadre d'un travail de recherche qui s'articule autour de deux compétences disciplinaires dans l'enseignement-apprentissage du FLE, la compréhension de l'écrit et la production écrite à travers l'utilisation du récit vraisemblable comme support d'étude ; nous vous proposons ce questionnaire dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifiques et de façon anonyme et vous prions de bien vouloir y répondre.

Sexe	Age	Lieu d'exercice	Ancienneté	Diplôme obtenu

Question1 : a)-Quel est le volume horaire convenu par le programme pour la lecture-compréhension?

- Une heure par séquence.
- Deux heures par séquence.
- Plus que deux heures par séquence.

b)- Respectez-vous cette directive?

- Oui
- Non

Question2 : Ce volume horaire vous paraît-il suffisant pour couvrir les besoins de vos apprenants?

- Oui
- Non

- Si « non », comment procédez-vous pour surmonter cet obstacle ?

.....
.....
.....

Question3 : Selon vous, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère devrait favoriser:

- Le code linguistique (syntaxe, lexique, etc.).
- La communication dans cette langue.
- La culture de cette langue.

Question4 : Quel est, selon vous, le support le plus approprié pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit en FLE?

- Texte authentique

-Texte adapté

-Texte fabriqué

Question5 : Comment qualifiez-vous la qualité de la lecture de vos élèves ?

-Fluide

-Bonne

-Moyenne

-Insuffisante

Question6 : Combien de supports textuels étudiez-vous en compréhension de l'écrit par séquence?

-Un seul support en une séance

-Un seul support en deux séances

-Deux supports en deux séances

Question7 : En choisissant votre support textuel, vous intéressez-vous à son aspect culturel?

Oui

Non

Pas toujours

Question8 : Selon vous, quel est le support textuel qui vous semble le plus motivant en compréhension de l'écrit ?

-Extrait de roman contemporain

-La nouvelle (ou le récit court)

-La bande dessinée

Question9 : D'après vous, quel est le moyen le plus efficace pour enrichir le bagage lexical de vos élèves?

-Lecture régulière et variée.

-Le carnet de vocabulaire personnel.

-La reformulation et la paraphrase

Question10: Pour faciliter la compréhension de l'écrit, à quel moyen recourez-vous ?

-La consultation des dictionnaires

-La traduction en langue maternelle

-La mimique.

Les annexes

Question 18 :Pensez-vous que le récit vraisemblable est un bon support pour travailler la compétence scripturale

Oui

Non

- Si oui dites pourquoi?

.....
.....
.....

Question 19 :Pensez-vous que le récit vraisemblable permet aux élèves de développer leur créativité scripturale?

Oui

Non

Question 20 : L'utilisation du récit vraisemblable, comme support à l'activité de compréhension, permet de développer la capacité des élèves à produire des textes imaginatifs cohérents?

Oui

Non

-Si oui dites comment ?

.....
.....
.....
.....

Nous vous remercions de votre collaboration



Table des matières

Table des matières

Dédicace	
Remerciement	
Liste des abréviations	
Introduction Générale	8
Chapitre 1: L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite en FLE au Cycle secondaire	
Introduction	12
1. la compréhension de l'écrit en FLE	13
1.1. Définition de la compréhension écrite.....	13
1. 2. Définition du concept lire.....	13
2. Les types de lecture.....	15
2.1. La lecture magistrale	15
2.2. La lecture silencieuse (rapide)	15
2.3. La lecture active (approfondissement)	16
2.4. La lecture oralisée (à haute voix).....	16
2.5. La lecture sélective (repérage)	16
3. Les étapes du processus de lecture en compréhension écrite.....	16
4. L'importance de la lecture.....	17
5. La production de l'écrit en FLE.....	18
5.1. Définition de la production de l'écrit	18
5.2. L'écriture et la compétence scripturale	19
5.3. Processus d'écriture	20
6. Le Lien entre la compréhension et la production de l'écrit en FLE	20
7. Importance du développement des compétences scripturales au cycle secondaire	22
8. Le récit vraisemblable.....	23

Table des matières

9. le concept de récit vraisemblable (La Nouvelle réaliste)	23
10. Les caractéristiques particulières d'une nouvelle réaliste sont les suivantes	24
11. Lire pour produire : le récit comme support aux activités d'enseignement	25
12. lien entre lecture et écriture : comment les récits inspirent la production écrite :	25
12.1. Acte d'écrire et de produire.....	25
12.2. L'acte de produire.....	26
12.3. Le lien entre lecture écriture	26
13. approche pédagogique favorisant l'exploitation des récits en classe	27
Conclusion	28

Chapitre 2: Scénario de mise en pratique de l'activité de compréhension de l'écrit sur le récit vraisemblable

Introduction	30
1. L'organisation de l'enseignement du français en 1ère A.S tronc commun littéraire	30
2. Programme de français de la 1ère AS lettres selon les instructions officielles.....	31
2.1. Le manuel scolaire comme moyen didactique	31
2.2. Le contenu d'apprentissage dans le manuel de 1ère A.S	32
3. Description de la démarche	33
4. Présentation de l'échantillon et du corpus de l'expérimentation	34
4.1. Population ciblée.....	34
4.2. Dispositif expérimental	34
4.3. Constitution et répartition des élèves participants	35
4.4. Déroulement de l'expérimentation	35
4.5. Contenus et support	36
5. Cadre méthodologique de l'étude	36
5.1. Critères d'évaluation.....	36

Table des matières

5.2. Descriptif du déroulement des activités	36
5.2.1. Scénarios des séances en commun	36
5.2.2. Scénario de l'activité de la compréhension de l'écrit et déroulement de la séance	39
5.2.3. Scénario de l'activité de la production de l'écrit et déroulement de la séance	48
5.2.5.1. Analyse des copies rédigées sans la grille d'auto-évaluation	53
5.2.5.2. Analyse des copies rédigées avec la grille d'auto-évaluation.....	54
Conclusion	58

Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Introduction	64
1. Présentation du questionnaire	64
2. Présentation et analyse des résultats	65
2.1. Présentation et analyse des résultats des données personnelles :.....	65
2.2. Présentation et analyse des résultats de l'aspect technique :.....	67
Conclusion	81
Conclusion Générale	83
Bibliographie	86
Les annexes	90
Table des matières.....	99
Sommaire	Error! Bookmark not defined.
Liste des tableaux.....	102
Liste des figures	103
Résumé.	

Table des matières

Liste des tableaux

<i>Désignation</i>	<i>Page</i>
Chapitre 2: Scénario de mise en pratique de l’activité de compréhension de l’écrit sur le récit vraisemblable	
Tableau 1 : PROJET 3- Relater (un événement fictif) la nouvelle	32
Tableau 2 : Réponse obtenue	46
Tableau 3 : Réponses du groupe «expérimental (GE)	50
Tableau 4: Tableau déroulement de l’activité et réactions des élèves	51
Tableau 5 : Tableau grille d’autoévaluation	56
Tableau 6 : Tableau de comparaison entre les deux jets	60
Chapitre 3: Interprétation des résultats de l’enquête par questionnaire	
Tableau 1 : Sexe	65
Tableau 2 : Âge	65
Tableau 3 : Ancienneté	65
Tableau 4 : Catégorie socioprofessionnelle	66
Tableau 5 : Tableau de volume horaire convenue du programme	67
Tableau 6 : Tableau de volume horaire l’enseignement – apprentissage	67
Tableau 7 :	68
Tableau 8 : Tableau du support l plus approprié pour l’enseignement-apprentissage	69
Tableau 9 : Tableau la qualité de la lecture	70
Tableau 10 : Tableau du support textuelle	71
Tableau 11 : Tableau du support aspect culturel	72
Tableau 12 : Tableau du support en motivant la compréhension de l’écrit	72
Tableau 13 : Tableau du moyen le plus efficace pour enrichir le bagage lexicale	73
Tableau 14 : Tableau pour faciliter la compréhension	73
Tableau 15 : Tableau de la séance obligatoire de la production	74
Tableau 16 : Tableau de la réaction des élèves	75
Tableau 17 : Tableau de difficulté du texte littéraire	75
Tableau 18 : Tableau des compétences installé chez les élèves	77
Tableau 19 : Tableau genre du texte littéraire	77
Tableau 20 : Tableau le récit vraisemblable	78
Tableau 21 : Tableau de texte littéraire	78

Table des matières

Tableau 22 : Tableau difficulté enseignants en texte littéraire	79
Tableau 23 : Tableau de l'amélioration chez les élèves	80
Tableau 24 : Tableau de développement la créativité chez les élèves	80

Liste des figures

<i>Désignation</i>	<i>Page</i>
Chapitre 1: L'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production écrite en FLE au Cycle secondaire	
Figure 1 : produire un récit	25
Chapitre 3: Interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire	
Graphique 1 : Sexe	65
Graphique 2 : Âge	65
Graphique 3 : Ancienneté	65
Graphique 4 : Catégorie socioprofessionnelle	66
Graphique 5 : Volume horaire convenue du programme	67
Graphique 6 : Volume horaire l'enseignement – apprentissage	67
Graphique 7	68
Graphique 8 : Support l plus approprié pour l'enseignement-apprentissage	69
Graphique 9 : La qualité de la lecture	70
Graphique 10 : Support textuelle	71
Graphique 11 : Support aspect culturel	72
Graphique 12 : Support en motivant la compréhension de l'écrit	72
Graphique 13 : Moyen le plus efficace pour enrichir le bagage lexicale	73
Graphique 14 : Faciliter la compréhension	73
Graphique 15 : Séance obligatoire de la production	74
Graphique 16 : Réaction des élèves	75
Graphique 17 : Difficulté du texte littéraire	76
Graphique 18 : Compétences installé chez les élèves	77
Graphique 19 : Genre du texte littéraire	77
Graphique 20 : Le récit vraisemblable	78
Graphique 21	78

Table des matières

Graphique 22	<i>79</i>
Graphique 23	<i>80</i>
Graphique 24	<i>80</i>

Résumé :

Ce mémoire s'intéresse à la place du récit vraisemblable dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) au cycle secondaire, en particulier chez les élèves de première année secondaire, option Lettres.

Notre objectif principal est d'analyser comment la lecture et la compréhension de récits réalistes peuvent stimuler la créativité scripturale des apprenants, tout en renforçant leurs compétences en production écrite.

Ce dispositif vise à accompagner l'élève de la réception à la production, en s'appuyant sur des activités guidées, semi-dirigées, puis libres. Les résultats obtenus montrent que l'exploitation du récit vraisemblable permet une amélioration notable de la compréhension des textes et de la qualité rédactionnelle des élèves.

Ce mémoire met ainsi en lumière la complémentarité entre lecture active et écriture créative, et propose une démarche didactique intégrée, adaptée aux besoins des apprenants de FLE au cycle secondaire.

Mots- clés : Récit vraisemblable / Compréhension / Production écrite / Créativité scripturale / FLE

Abstract :

This thesis focuses on the role of plausible narrative in the teaching and learning of French as a Foreign Language (FFL) at the secondary school level, particularly among first-year secondary students in the Literature track.

The main objective is to analyze how the reading and comprehension of realistic stories can stimulate students' writing creativity while strengthening their written production skills.

The implemented approach aims to support students through a progression from reception to production, using guided, semi-guided, and then free activities. The results show that working with plausible narratives leads to a significant improvement in both text comprehension and the quality of students' writing.

This thesis thus highlights the complementarity between active reading and creative writing, and proposes an integrated didactic approach tailored to the specific needs of FFL learners at the secondary level.

Keywords : Realistic narrative / Reading and comprehension/Written production/ Creative writing/ FFL

ملخص:

هذا البحث يهتم بمكانة السرد المحتمل (الواقعي) في تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) في المرحلة الثانوية، وخاصة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، شعبة الآداب.

الهدف الرئيسي من هذا العمل هو تحليل كيفية تأثير قراءة وفهم السرد الواقعي على تحفيز الإبداع الكتابي لدى المتعلمين، مع تعزيز مهاراتهم في الإنتاج الكتابي.

يرمي هذا التصور البيداغوجي إلى مرافقة المتعلم من مرحلة التلقي إلى مرحلة الإنتاج، من خلال أنشطة موجهة، شبه موجهة، ثم حرة.

وتُظهر النتائج المحصّلة أن استثمار السرد الواقعي يساهم بشكل ملحوظ في تحسين فهم النصوص وجودة التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

يسلط هذا البحث الضوء على التكامل بين القراءة النشطة والكتابة الإبداعية، ويقترح منهجية تعليمية مدمجة، تتلاءم مع حاجيات متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: السرد الواقعي / الفهم / الإنتاج الكتابي / الإبداع الكتابي / اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE)