

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Ghardaïa
Faculté des lettres et des langues
Département de français



Mémoire de master
Pour l'obtention du diplôme de
Master de français
Spécialité : Didactique des langues étrangères

Présenté par : BENSADOUN Fayçal
Titre

**De la lecture-compréhension à la production écrite :
Quel cheminement ?
(Cas des apprenants de 4^{ème} AM- Ghardaïa)**

Sous la direction de: Dr. AHNANI Farid

Soutenu publiquement devant le jury :

Mme SIRADJ Safia	(MCA)	Université de Ghardaïa	Présidente
Mr AHNANI Farid	(MCA)	Université de Ghardaïa	Rapporteur
Mr ROUBACHE Azzedine	(MCA)	Université de Ghardaïa	Examinateur

Année universitaire : 2022/2023

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Ghardaïa
Faculté des lettres et des langues
Département de français



Mémoire de master
Pour l'obtention du diplôme de
Master de français
Spécialité : Didactique des langues étrangères

Présenté par : BENSADOUN Fayçal
Titre

**De la lecture-compréhension à la production écrite :
Quel cheminement ?
(Cas des apprenants de 4^{ème} AM- Ghardaïa)**

Sous la direction de: Dr. AHNANI Farid

Soutenu publiquement devant le jury :

Mme SIRADJ Safia	(MCA)	Université de Ghardaïa	Présidente
Mr AHNANI Farid	(MCA)	Université de Ghardaïa	Rapporteur
Mr ROUBACHE Azzedine	(MCA)	Université de Ghardaïa	Examinateur

Année universitaire : 2022/2023

Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail de recherche à ma très chère
maman que Dieu la garde et la protège.*

*À la mémoire de mon père, que Dieu ait son âme en son
vaste paradis !*

*Pour ma chère femme et mes enfants : Nardjes, Radjaa et
Houssam pour leur soutien moral, leurs encouragements et
les sacrifices qu'ils ont endurés,*

À mes sœurs et mes frères...

À tous mes amis...

À tous mes enseignants...

À tous mes camarades de classe...

Pour tous, je dédie ce modeste travail.

Fayçal BENSADOUN

Remerciements

*Tout d'abord, Je remercie le Bon Dieu, clément et
miséricordieux qui m'a donné la force et le courage pour
effectuer ce modeste projet de recherche malgré toutes les
difficultés rencontrées,*

*À ma famille pour son amour, son soutien, sa confiance,
Je tiens à remercier mon directeur de recherche Monsieur
AHNANI Farid, pour sa présence, ses judicieux conseils qui
ont contribué à me mettre sur la bonne voie,*

*J'adresse mes remerciements aussi aux membres de jury qui
ont accepté d'évaluer ce travail.*

Table des matières

Introduction générale.....	7
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE	
DE LA LECTURE-COMPREHENSION A LA PRODUCTION ECRITE	
I.1 La lecture en classe de FLE	11
I.1-1 Définition de la lecture	11
I.1-2 Les types de la lecture	13
I.1-3 les objectifs de la lecture	15
I.1-4 La lecture-compréhension	16
I.1-5 Types de lecteurs.....	20
I.2 La production écrite en classe de FLE.....	21
I.2-1 Qu'est-ce qu'une production écrite ?	21
I.2-2 L'enseignement de la production de l'écrit en classe de FLE	23
I.2-3 Les processus rédactionnels.....	24
I.3 L'articulation lecture-écriture en classe de FLE	26
I.3-1 La lecture et l'écriture: Une relation complémentaire	26
I.3-2 De la lecture à l'écriture.....	28
I.3-3 De l'écriture à la lecture.....	28
I.3-4 Les pratiques qui favorisent l'articulation.....	29
CHAPITRE II : CADRE PRATIQUE	
L'ARTICULATION LECTURE-ECRITURE EN	
SITUATION DE CLASSE (4AM)	
II.1 La présentation du dispositif méthodologique	32
II.1-1 Le public visé	32
II.1.2 L'enquête par questionnaire	33
II.1.3 Lieu de recueil des données	33
II.2 L'analyse du questionnaire	34
II.3 La synthèse des résultats	46
II.4 L'expérimentation	46
II.4.1 L'activité de la lecture-compréhension	47
II.4.2 L'activité de production écrite	49
II.4.3 Analyse des productions écrites des apprenants	50
II.4.4 Bilan et perspective	52
Conclusion générale.....	1
Bibliographie.....	
Annexes.....	
Résumé	

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement des langues étrangères vise à atteindre son objectif majeur qui consiste à former des apprenants capables d'écrire et de lire correctement.

Pour réussir dans son cursus scolaire, l'apprenant doit maîtriser ces deux compétences nécessaires. Il est vrai à dire que l'apprentissage de l'une de ces compétences exige l'apprentissage de l'autre malgré qu'ils n'aient pas les mêmes fonctions; il se voit qu'il existe des liens entre elles.

Selon M. Ammouden : « *pour réaliser ce type d'articulation, l'enseignant doit intégrer en premier lieu des activités qui visent l'apprentissage de la lecture, pour ensuite les enchaîner par des activités qui visent l'apprentissage de l'écriture* », (Ammouden, 2012 : 16). Il évoque que c'est le type le plus efficace, le plus courant et le plus facile à effectuer.

Il définit ainsi trois notions : d'abord, il confirme que les relations renvoient à la nature des liens établis entre les compétences. Ensuite, il montre que l'interaction entre ces deux compétences est l'effet négatif ou positif de l'une sur l'autre. Enfin, il voit que l'articulation de ces deux compétences renvoie à un enseignement/apprentissage simultané de la lecture et l'écriture.

Ce qui nous a motivé à traiter ce sujet, c'est que cette articulation lecture-écriture vise à développer les compétences de l'écriture chez les apprenants : l'écrit qui représente l'activité essentielle pour répondre aux questions et aux tests d'évaluation de différents types (diagnostique, formative, sommative ou certificative). Donc, Il deviendrait important d'identifier les ressources de toutes les difficultés rencontrées avant, pendant et après l'acte d'écrire.

Dans cette perspective, nous avons choisi le cycle moyen (4^{ème} AM) comme corpus, vu qu'à cette étape d'études commencent les activités de productions écrites proprement dites.

Et pour mettre la lumière sur le rôle de la lecture- compréhension dans la production écrite, nous formulons la problématique suivante :

- Comment l'activité de la lecture-compréhension influence-t-elle sur la production écrite de l'apprenant ?

Dans une tentative de répondre à notre problématique, nous émettons les hypothèses suivantes:

- Les acquis de la lecture-compréhension seraient réinvestis lors de la phase de la production écrite ;
- La lecture-compréhension contribuerait à l'amélioration de la production écrite chez l'apprenant;
- La lecture-compréhension valoriserait la production écrite de l'apprenant.

L'objectif de notre travail de recherche est de proposer des solutions qui servent à surmonter les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en s'appuyant sur l'articulation lecture-écriture afin de favoriser l'apprentissage de cette compétence chez les apprenants du FLE, autrement dit, faire ressortir l'impact de la lecture dans l'apprentissage de la production écrite en classe de FLE. Il s'agit d'analyser l'évolution de l'écrit des apprenants et de voir le rôle améliorateur de la lecture dans l'acquisition de la compétence de l'écrit.

Dans le but de confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons opté pour une enquête par un questionnaire : Nous avons choisi comme échantillon les enseignants de 4^{ème} AM, afin de recueillir directement leurs opinions vis-à-vis à la lecture et l'écriture, et surtout le cheminement à suivre afin de surmonter les obstacles que les apprenants affrontent dans la rédaction. Ainsi, une expérimentation en classe de 4^{ème} AM est effectuée, pour tester l'articulation lecture-écriture sur le terrain.

Notre travail de recherche est organisé en deux chapitres :

- Le premier chapitre est consacré au cadre théorique de notre travail qui s'intitule : de la lecture-compréhension à la production écrite, nous mettrons l'accent sur la lecture en classe de FLE, la production écrite en classe de FLE, et l'articulation lecture-écriture.

- Le deuxième chapitre est réservé à la pratique où nous présenterons :
Le public visé par le questionnaire, les lieux de recueil des données, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

Une expérimentation en classe de 4^{ème} AM : l'activité de la lecture-compréhension, l'activité de la production écrite, l'analyse des productions écrites des apprenants, bilan et perspectives.

Chapitre I : Cadre Théorique

**De la lecture-compréhension à la
production écrite**

Préambule

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser en premier lieu de la lecture : définitions, types, ses objectifs dans l'enseignement/ apprentissage de FLE, l'enseignement de la lecture-compréhension et ses stratégies. Ensuite, nous allons mettre l'accent sur la production écrite : définitions, son enseignement en classe de FLE, et les processus rédactionnels. Enfin, nous allons évoquer l'articulation lecture-écriture, l'articulation écriture-lecture, et les pratiques qui favorisent l'articulation lecture-écriture.

I.1 la lecture en classe de FLE

I.1-1 Définition de la lecture

La lecture est considérée comme un point de départ dans l'apprentissage des langues étrangères, parce qu'elle aide les apprenants à acquérir des connaissances nécessaires pour améliorer leurs compétences de la compréhension. En fait, lire c'est donner un sens à ce qu'on a lu.

La lecture est l'activité de compréhension d'une information rangée dans un support, transmise au moyen de certains codes ou signes graphiques, elle a pour but de donner un sens à ces signes graphiques (les lettres) identifiables par la vue, l'audition et même par la touchée.

Elle implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs, donc elle passe par quatre étapes : la visualisation (un processus discontinu), la phonation (l'articulation orale, c'est le processus dans lequel on passe de la vue à la parole), l'audition (de la parole à l'ouïe), et la célébration (l'information arrive au cerveau et le processus de la compréhension culmine). C'est-à-dire qu'apprendre à lire c'est activer en même temps deux activités différentes: identification des mots écrits et comprendre leur sens.

J. Giasson précise que: « *la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication* », (Giasson, 2005 : 6). En effet, l'acte de lire passe d'abord par une activité de déchiffrement linguistique, par la suite, vient l'étape la plus importante, celle de la compréhension.

M. Fayol voit que la lecture est une activité psychosensorielle complexe : « *qui peut être étudiée selon au moins deux dimensions complémentaires : la reconnaissance de mots et la compréhension* », (Fayol, 2005 : 3). Selon lui la lecture commence par l'identification du mot. Et pour identifier un mot, il est nécessaire de trouver une relation entre le mot écrit et la représentation mentale.

La définition suivante de J. P. Cuq montre que le processus de la lecture passe par trois étapes, chacune est nécessaire pour l'autre afin d'arriver à l'accès au message écrit : En premier lieu, c'est le choix du corpus textuel à lire que l'enseignant propose en classe, il peut être changé sans négliger les besoins et l'intérêt des apprenants. En second lieu, on arrive à la place réservée aux activités proposées pour améliorer la connaissance de la langue : « *on prend les activités comme réservoirs de forme et donc comme base d'observation du fonctionnement de la langue.* », (Cuq, 2003 : 154).

Enfin, Cuq confirme que l'étape la plus importante est celle de la construction du sens faite par le lecteur : « *il ne s'agit plus de choisir les meilleurs textes pour tel ou tel usage que de trouver les meilleures façons de développer les compétences de compréhension : construction progressive du sens d'un texte.* », (Ibid.).

De leur part, les psychologues considèrent la lecture comme la seule activité cognitive où le sujet (lecteur) est en face du traitement des mots écrits, cela veut dire que la lecture est le résultat d'une interaction entre les données du texte et les connaissances linguistiques et extralinguistiques du lecteur.

On peut voir que la lecture est une activité complexe. Toutefois, il est important de préciser qu'apprendre à lire c'est apprendre aussi à mettre en jeu deux activités très différentes : identifier les mots écrits et comprendre leur signification en même temps.

Donc, toutes ces définitions concentrent sur le besoin de recourir au contexte et sur le fait que le décodage n'est pas toujours suffisant.

I.1-2 Les types de la lecture

Pour lire un texte, il est possible d'appliquer différents types de lecture. Selon ses besoins et ses objectifs, chaque personne sélectionne le type de lecture qui lui convient le mieux. Un vrai lecteur c'est celui qui peut lire à des rythmes différents, de plusieurs façons et selon des modes différents. Certains de ces types sont connus, d'autres beaucoup moins.

- la lecture approfondie :

C'est une lecture détaillée où le lecteur lit le texte du début jusqu'à la fin, elle permet de faire une analyse complète de ce qui est lu, pour enfin mieux comprendre le sens du texte. Pendant cette lecture, le lecteur consulte d'autres ouvrages pour une lecture plus facile et plus simplifiée.

- La lecture globale :

C'est le type de lecture dans lequel le lecteur donne l'importance aux parties du texte qu'il voit les plus essentielles: le titre, les sous titres, et les mots clés pour avoir une idée générale sur le texte. Ce type de lecture permet au lecteur de faire un commentaire général, de critiquer la structure, les idées principales et d'en extraire ce qui le concerne.

- La lecture sélective :

Elle est souvent utilisée dans le cadre du travail. C'est la lecture dans laquelle le lecteur cherche seulement des informations précises dans un texte, et ignore les parties inutiles pour lui. Elle est connue aussi par le nom de la lecture inductive

- La lecture consultative :

Dans ce type de lecture, le lecteur fait recours à des ouvrages de références pour chercher des informations particulières dans un dictionnaire, un manuel,...etc. Elle s'effectue par besoin.

- La lecture silencieuse et la lecture à haute voix :

La lecture silencieuse est une lecture individuelle, elle se fait dans la tête, elle a une influence sur l'apprentissage en émettant des hypothèses de compréhension.

Cependant, certaines personnes lisent à haute voix pour mieux retenir des informations. La lecture à haute voix : « *est une étape difficile qui ne peut être atteinte que si le lecteur est par ailleurs capable de lire silencieusement avec une réelle capacité de compréhension et d'anticipation* », (Ibid.).

C'est pourquoi ce type de lecture doit être :

- **Une lecture intelligible:** la personne qui fait une lecture à haute voix doit être capable d'attirer l'attention des auditeurs qui ne disposent pas du texte lu.
- **Une lecture expressive:** Il s'agit de savoir contrôler le ton, utiliser les gestes expressifs et la mimique dans le but de faciliter la compréhension des auditeurs.
- **Une lecture signifiante:** le lecteur est appelé non seulement à lire, mais aussi à bien comprendre le texte qu'il lit, de sorte qu'il pourrait faire une reformulation de ce qu'il a lu.

- la lecture en diagonale :

Cette lecture permet de retenir l'essentiel d'un texte, elle s'effectue en particulier pour évaluer la pertinence d'un article et repérer les passages portants dans le cadre de son travail. Les éléments ciblés lors de cette lecture sont : l'introduction, la conclusion des chapitres, les titres et les sous-titres, les mots et les expressions en majuscules, en gras ou en italique, la présentation de l'auteur si elle existe.

- la lecture active :

En pratiquant ce type de lecture, il est important de surligner certains passages, faire des annotations à certains endroits du texte.

On peut appliquer cette technique dans les cas suivants :

- Déterminer les idées principales et les idées secondaires d'un texte.
- Surligner des passages qui aident à montrer la pensée de l'auteur.
- Relever les mots-clés.
- Faire un résumé en ses propres mots, prendre des notes et des commentaires.

I.1-3 les objectifs de la lecture

L'acte de lire occupe une place fondamentale dans l'apprentissage de la langue. La fixation de ses objectifs pédagogiques est l'une des préoccupations majeures des enseignants car la manière de lire un texte n'est pas toujours la même parce que cela dépend du projet de lecture à réaliser.

Les objectifs de la lecture sont variés dont les plus fréquents sont les suivants :

- **Lire pour comprendre :**

La lecture et la compréhension sont inséparables car l'apprentissage de la lecture est toujours lié à la compréhension. M. J. Gabriel confirme que : « *le but de la lecture, c'est la compréhension des textes...l'enfant sait lire en ayant découvert que les signes d'écriture ont un sens, les interprète comme l'expression d'une pensée* », (Gabriel, 1973 : 309).

Pour justifier l'acte de lire, La compréhension est le facteur principal. Pour cela, on arrive à comprendre que la compréhension est un facteur primordial qui est en relation avec les connaissances que le lecteur a déjà acquis et aussi aux informations que contient le texte lu. Donc, un bon lecteur est un lecteur actif qui reconstruit son texte en utilisant des hypothèses de compréhension.

- **Lire pour savoir lire :**

Savoir lire, c'est savoir déchiffrer des symboles écrits et les transmettre en sens exprimé. En fait, apprendre à lire, c'est apprendre à se mobiliser pour lire les informations fournies dans le texte.

Nous présumons qu'il est suffisant de savoir lire pour aimer la lecture. Nous aimons la lecture en lisant, ensuite en assurant le savoir lire. Le plaisir existe dans l'effort fourni.

- **Lire pour le plaisir :**

Lire pour le plaisir, est tout simplement le fait de trouver du plaisir à lire quelque chose. Pour chercher du sens, il faut que le lecteur en ait envie. Autrement dit, si un apprenant ne lit pas suffisamment, il n'arriverait pas à en déguster le plaisir.

Pour C. Poslaniec, la lecture, actuellement, est en relation avec une méthode pédagogique adressée à donner un goût de plaisir dans la lecture chez les apprenants.

Elle dit que pour trouver ce plaisir dans la lecture, il faut avoir une relation entre l'imaginaire et le texte : « *lire devient une sorte de passion, on dévore, on ne parvient pas à sortir du livre avant de l'avoir terminé, on a l'impression... qu'un courant invisible nous entraîne* », (Poslaniec, 2001 : 11).

En effet, la lecture est un moyen pour explorer l'univers, pour connaître l'inconnu et pour développer l'imagination.

Elle ajoute : « *quand on parle de lecture-plaisir, c'est tout cela qu'on évoque, le plaisir n'étant que la façon de ressentir, d'exprimer, le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de réalité durant le temps de la lecture que la lecture elle-même.* », (Ibid.).

L'acte de lire a de but de donner le goût de lire aux apprenants dans l'approche pédagogique par les compétences.

Poslaniec montre que si on veut vraiment pousser l'apprenant à lire, il est très important de lui offrir de l'aide nécessaire à découvrir sa motivation véritable et par cela, on éveille son plaisir de lire. Par conséquent, apprendre à lire serait lié au plaisir, il est certain que la source originale de la motivation est l'envie et le besoin. Ce plaisir se transforme de petit à petit en savoir lire car il joue un rôle considérable dans le développement de cette compétence chez le lecteur. Elle ajoute : « *le processus de la lecture est comparé à une petite boule de neige, qui plus elle roule, plus elle grossit au fur et à mesure que nous apprécions le texte que nous lisons* », (Ibid. : 23).

I.1-4 La lecture-compréhension

- Définition

La lecture-compréhension est le processus qui assure la construction du sens par l'apprentissage des idées principales d'un texte et des relations établies avec d'autres idées antérieures. Au cours de ce processus, le lecteur interagit avec le texte. Elle est donc la capacité de relever des informations, de penser et de tirer des conclusions à partir d'un texte.

Un enseignement efficace de la lecture ne nie jamais les connaissances antérieures, l'expérience de l'enfant, les compétences linguistiques acquises et les capacités de réflexion transcendantes.

Une lecture sensée est impossible sans compréhension. C'est pourquoi un enfant qui commence à lire et passe trop de temps à déchiffrer les mots n'atteint pas une compréhension globale des phrases lues.

En plus, pour arriver à la compréhension d'un texte, le développement et la mobilisation des stratégies de compréhension de la part du lecteur sont nécessaires.

- **L'enseignement de la lecture-compréhension en classe de FLE :**

L'enseignement de la lecture-compréhension favorise la maîtrise de la lecture chez les apprenants qui deviennent des lecteurs actifs et déterminés de sorte qu'ils peuvent contrôler une propre compréhension de ce qu'ils lisent.

Le processus de la compréhension d'un texte commence avant la lecture de l'apprenant, et il se poursuit pendant et après avoir terminé sa lecture :

Avant d'entamer une lecture, l'enseignant essaye d'éveiller l'intérêt de ses apprenants en discutant au début sur le genre ou le thème du texte, en appuyant leur réflexion sur le titre de l'ouvrage, sa table des matières, son index et même les images accompagnées.

En cours de la lecture, les apprenants réagissent au texte en soulignant ses idées principales, il arrive même qu'ils émettent de diverses prédictions puis les vérifient ultérieurement afin d'établir une interprétation cohérente. L'enseignant attire l'attention des apprenants sur les mots clés et les idées implicites, identifie les problèmes que le texte peut poser et encourage les apprenants à y trouver des solutions possibles.

Après la lecture, les apprenants devraient penser à d'autres activités pour tester leur compréhension, cela peut se présenter en résumant l'histoire ou en la racontant de nouveau, en organisant les images qu'elle évoque ou en les classant en ordre d'apparition par rapport au récit.

En effet, les stratégies utilisées pour enseigner la compréhension doivent être conçues pour activer les connaissances préalables à la lecture, tout au long du processus de lecture et lors de la consolidation.

De plus, CUQ et GRUCA, résument les différentes étapes de la lecture comme suit:

- **La pré-lecture:** C'est l'étape qui précède la lecture, elle facilite à l'apprenant l'entrée dans le texte, car elle le conduit à formuler des hypothèses de sens.
- **L'observation du texte:** cette étape demande à l'apprenant de dégager les éléments qui composent le texte, par exemple le titre, le sous-titre, le nombre de paragraphes, l'observation des images.
- **La lecture silencieuse:** on fait cette lecture pour faciliter à l'apprenant la construction du sens.
- **Après la lecture:** après avoir lire le texte, l'enseignant propose aux apprenants des activités qui mobilisent leurs acquisitions, sous forme de questions/réponses, commentaires, (CUQ, 2003 : 153-154).

- **Les stratégies de l'enseignement de la lecture-compréhension :**

Il s'agit d'un ensemble de techniques que le lecteur emploie pour qu'il arrive à surmonter un obstacle de compréhension et à donner du sens à un texte, (relire, prendre des notes, paraphraser, etc.). Il est scientifiquement prouvé que ces sept étapes peuvent aider à enseigner la compréhension de la lecture :

- **Suivi de la compréhension :**

Les apprenants qui contrôlent bien leur compréhension utilisent des stratégies pour trouver des solutions adéquates aux problèmes qui les affrontent lors du processus de la compréhension à mesure que les problèmes de compréhension apparaissent.

Les recherches montrent que l'enseignement, même dans les premières années, aide les apprenants à mieux manipuler leur compréhension. L'enseignement du contrôle de la compréhension apprend aux apprenants à :

- Savoir ce qu'ils ont compris.
- Identifier ce qu'ils n'ont pas compris.
- Savoir utiliser les stratégies appropriées pour surpasser les difficultés de compréhension.

- **La métacognition :**

Un bon lecteur doit être attentif, il utilise des stratégies métacognitives pour contrôler sa lecture. Avant la lecture, il commence par déterminer son objectif de lecture et explorer le paratexte. Pendant la lecture, il peut surveiller sa compréhension, contrôler sa vitesse de lecture en fonction du niveau de la difficulté du texte, comme il peut résoudre les problèmes de compréhension qu'il rencontre. Après avoir terminé, il vérifie sa compréhension.

- **Les organisateurs graphiques et sémantiques :**

Les organisateurs graphiques aident les lecteurs à se concentrer sur les concepts et sur la manière dont ils sont liés à d'autres, cela sert à motiver les apprenants à lire et à mieux comprendre des manuels et des livres d'images.

Ainsi, ces organisateurs servent à fournir des outils que les apprenants peuvent employer pour examiner et montrer les relations dans un texte afin de rédiger des résumés bien organisés.

- **Répondre aux questions :**

Les questions contribuent énormément dans la compréhension car elles :

- Indiquent aux apprenants un objectif de lecture.
- Dirigent l'attention des apprenants vers ce qu'ils doivent apprendre.
- Poussent les apprenants à réagir activement pendant la lecture.
- Encouragent les apprenants à contrôler leur compréhension.
- Aident les apprenants à relier ce qu'ils ont appris à leurs acquisitions.

Les apprenants indiquent alors si les informations qu'ils ont utilisées pour répondre aux questions posées étaient des informations explicites dans le texte (informations directement énoncées), des informations implicites (informations énoncés indirectement) ou des informations extraites entièrement de leurs acquisitions.

- **Générer des questions :**

Les apprenants prennent conscience de s'ils comprennent ce qu'ils lisent en formulant des questions. Ils apprennent donc à se mettre dans cette situation pour tester leur compréhension au texte lu, ainsi, pour développer leurs compétences langagières à l'oral ou à l'écrit.

Par exemple, ils peuvent apprendre à poser des questions sur les idées principales qui se rapportent aux informations importantes dans le texte.

- **Reconnaître la structure de l'histoire :**

Les apprenants pourront identifier les différentes catégories du contenu de l'histoire (personnages, décor, événements, problème, résolution) par l'enseignement de la structure de l'histoire. Cette stratégie améliore énormément la compréhension en lecture.

Souvent, les apprenants utilisent des cartes d'histoire pour qu'ils apprennent à reconnaître sa structure.

- **Résumé :**

Pour résumer le texte lu, les apprenants doivent reformuler uniquement, avec leurs propres mots, ce qui est essentiel dans le texte. L'enseignement de la synthèse aide les apprenants à :

- Identifier les idées principales du texte.
- Combiner entre les idées principales.
- Éliminer les informations facultatives et inutiles.
- Récapituler ce qu'ils ont lu.

I.1-5 Types de lecteurs

Le lecteur peut être classé selon plusieurs types:

- **Le lecteur ordinaire:** c'est celui qui lit un texte sans produire par la suite une œuvre semblable sur le texte lu.
- **Le Lecteur écrivain:** est un lecteur qui lit pour écrire. Il s'inspire des textes déjà lus.
- **Le Lecteur critique:** sa lecture est considérée comme la plus légitime, il est considéré comme un lecteur averti.

- **Le Lecteur didacticien:** sa tâche est de sélectionner les textes à lire par les apprenants, son rôle est purement didactique.
- **Le Lecteur apprenant:** est un lecteur scripteur qui écrit pour une finalité didactique qui consiste à répondre aux questions de compréhension du texte lu.

I.2 La production écrite en classe de FLE

À travers l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues, la didactique de la lecture et de l'écriture a marqué une grande évolution. Pour atteindre un bon apprentissage de ces deux compétences, l'enseignant emploie la méthode qu'il voit convenable. L'approche par compétences est l'une de ces méthodes de cette évolution importante, car elle vise principalement à accorder aux apprenants des compétences en lecture et en écriture.

I.2-1 Qu'est-ce qu'une production écrite ?

L'écriture, cette activité dans laquelle souffrent la majorité des apprenants est inaccessible car pour réaliser une production écrite, l'apprenant a besoin d'avoir de nombreuses compétences qui sont très importantes. Ces compétences sont : la compétence linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive.

Pour définir la production de l'écrit, nous allons d'abord définir l'écrit. Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de J. P. Cuq, le mot « écrit » est défini comme suit : « *utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, 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 lue* », (Cuq, 2003 : 78 - 79).

Selon F. De Saussure l'écriture est : « l'image graphique des mots qui nous frappe comme un objet permanent et solide, plus propre que le son à constituer l'unité de la langue à travers le temps », (Saussure, 1971 : 47).

Donc, L'écriture est un processus complexe qui demande au producteur de transformer ses perceptions mentales et ses idées en mots, phrases, et paragraphes pour obtenir une production écrite caractérisée par une cohérence formelle et sémantique.

La notion de « compétence de communication » a occupé une place essentielle depuis son apparition dans la didactique des langues.

Cuq distingue quatre habiletés dans cette compétence à savoir : l'habileté de compréhension de l'oral, de production de l'oral, de compréhension de l'écrit, et enfin, l'habileté de production de l'écrit.

Après une observation, il a remarqué que dans notre vie quotidienne, les productions orales ou écrites sont contrôlées par le destinataire sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, etc.). Par conséquent, toute communication (soit orale ou écrite) a besoin d'une évaluation. Ce qui a poussé Cuq à considérer l'existence de la compétence évaluative qui est la cinquième composante dans la compétence communicative.

Avec l'approche communicative, la production écrite est aujourd'hui considérée comme une activité qui ne vise pas seulement l'élaboration d'un texte mais aussi la construction du sens.

Son enseignement a pour but de développer chez les apprenants la capacité à produire des textes différents dans leur forme et dans leur visée communicative. Les apprenants rédigent des textes pour être lus.

Cuq et Isabelle Gruca disent que la production écrite est: « *une activité mentale, complexe de construction de connaissance et de sens* », (Cuq et Gruca, 2005 : 186).

En effet, les apprenants n'écrivent pas seulement pour être évalués par leur enseignant mais ils écrivent pour transmettre leurs idées et leurs sentiments aussi bien que communiquer avec les autres car la production écrite est une activité qui permet de communiquer avec autrui. Donc, ils sont invités à exprimer leurs émotions, transmettre leurs pensées pour réaliser une communication avec les autres et mettre à jour une compétence de communication écrite qui R. Bouchard la définit comme suit : « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* », (Bouchard, 1990: 160).

Cette compétence de communication écrite a ajouté les cinq compétences suivantes à des degrés différents de la production écrite:

- **La compétence linguistique:** elle consiste à bien connaître les divers systèmes de règles: syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques et textuelles qui servent à la création des différents messages.

- **La compétence référentielle:** qui englobe en générale le bien savoir des domaines d'expérience et des objets du monde.

- **La compétence socio-culturelle:** elle consiste à connaître l'histoire culturelle et la véracité des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les autres.

- **La compétence discursive:** il s'agit d'être capable de distinguer entre des différents types de discours et savoir les utiliser dans toutes les situations de communication.

- **La compétence cognitive:** elle permet de mettre en œuvre le processus de construction des connaissances et le processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

On comprend par ceci, que le processus de la production écrite exige un nombre de compétences que l'apprenant doit maîtriser. Ainsi, son message doit être clair et précis pour que le lecteur soit capable de comprendre sa pensée. Toutes ces compétences contribuent à l'accomplissement de la tâche du scripteur qui doit respecter les règles de l'écriture. Ces règles lui permettront d'écrire d'une manière convenable, claire, compréhensible et bien ordonnée.

I.2-2 L'enseignement de la production de l'écrit en classe de FLE

L'enseignement de la production écrite nécessite une organisation de la progression thématique puis, le respect des règles de la grammaire et enfin la cohérence du texte.

Cet enseignement passe par des étapes :

- **Préparation à l'écrit:** cette étape permettra aux apprenants d'avoir une idée générale sur l'acte d'écriture. L'enseignant doit prendre en considération les besoins de ses apprenants pour qu'il arrive à identifier les difficultés avant de s'engager dans la rédaction des textes.

- **Apprentissage des mécanismes de l'écriture:** la lecture fait connaître à l'apprenant les différents types de texte et leurs caractéristiques qui affectent les stratégies d'écriture. En plus, il apprend les techniques d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision qui vont les aider à organiser et structurer son texte.
- **Applications pratiques de l'écriture:** L'objectif de l'enseignement de la production écrite est d'améliorer les capacités des apprenants en expression écrite. En faisant recours aux situations d'intégration, l'enseignant essaye de mobiliser les prérequis ainsi que les connaissances de ses apprenants. Cette étape vise à encourager les apprenants pour lire et pour écrire.

I.2-3 Les processus rédactionnels

Cuq et Gruca donnent la définition suivante du terme processus : « *ce terme désigne l'enchaînement d'une suite d'opérations orientés vers un produit* », (Cuq et Gruca, 2005 : 186).

Donc, l'apprenant est appelé à suivre un ensemble des étapes successives pour élaborer un texte. Les processus rédactionnels sont en nombre de quatre :

- **La planification :**

La planification permet d'extraire des informations de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche afin de diriger la mise en texte.

Pendant la phase de planification, les scripteurs utilisent trois sous-processus à plusieurs reprises car cela se produit fréquemment ;

La conception est le premier sous processus qui permet de recevoir des informations pertinentes et ordonnées en chaînes associatives de la mémoire à long terme. Dans ce contexte, M. O. Hidden montre que : « *la planification consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche, à les hiérarchiser afin de choisir un ordre de présentation tout en faisant en sorte que le texte s'adapte au (x) destinataire (s). Ces sous opérations se matérialisent sur le brouillon sous forme de notes et de fragments de phrases. On comprend dès lors pourquoi, selon les chercheurs, c'est l'étape qui requiert le plus de capacités cognitives* », (Hidden, 2013 : 32 - 33).

Puis, le sous processus de l'organisation qui permet de structurer les informations collectées dans un plan chronologique et/ou hiérarchique. Les notes formées lors de l'activation de ce sous-processus sont suivies de marqueurs organisationnels (par exemple des flèches) ou d'indices (par exemple des chiffres).

Finalement, le recadrage qui permet d'évaluer et de réaligner les plans écrits ou représentatifs par rapport aux objectifs initiaux (sujet, destinataires, etc.). Cette étape de planification est aussi appelée la "pré-écriture", dans laquelle le scripteur trouve dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires pour réordonner et planifier afin de déterminer le contenu textuel du message à transmettre.

- **La mise en texte :**

C'est le processus dans lequel le scripteur transforme les idées emmagasinées durant le processus de la planification en représentation graphique, c'est-à-dire, en phrases et en paragraphes pour avoir une production écrite cohérente.

Selon Claudine Garcia-Debanç, la mise en texte est l'ensemble des activités liées à la production où le rédacteur : *«doit gérer une situation d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Pour cela, le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix de mots...) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macrostructurale)»*, (Claudine, 1986 : 28).

Pour Bronckart, trois types d'opération de savoir sont nécessaires pour exécuter ce processus : les opérations de connexion, de cohésion et celles de modélisation. Lors du processus de la textualisation (la mise en texte), le scripteur transcrit les messages verbaux produits lors de la planification en représentation graphique. Autrement dit, les idées recueillies et ordonnées se représentent sous forme de propositions, des phrases, des paragraphes et des textes. Ainsi, le processus de mise en texte permet la sélection d'unités lexicales, la construction de structures syntaxiques, la représentation orthographique des mots.

- **La révision :**

C'est le processus qui permet la vérification de la production avant de l'améliorer. L. Heudey le définit comme: « *un sous-processus du processus de rédaction qui vise à produire une amélioration du texte* », (Heudey, 2006 : 14).

Après avoir lu le texte, le rédacteur peut faire des modifications sur le texte qu'il a produit, soit l'organisation du texte, soit la structure des phrases, soit les idées du texte, le rédacteur peut corriger ses erreurs. Les opérations de révision commencent de la révision de lettres jusqu'à celle de paragraphes. Elles sont de quatre types : substitutions, déplacements, additions, et suppressions.

- **Le contrôle :**

Ce processus guide la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents. Il gère le déroulement de l'activité en mettant en œuvre un processus ou en l'interrompant pour en activer un autre. On peut dire que le processus de contrôle traverse les autres processus.

I.3 L'articulation lecture-écriture en classe de FLE

I.3-1 La lecture et l'écriture: Une relation complémentaire

Savoir lire est une compétence très importante pour la réussite des apprenants mais elle est insuffisante si elle n'est pas combinée avec d'autres compétences nécessaires. Néanmoins, savoir écrire est un élément principal dans la réussite des apprenants à l'école et même dans la société. De là, on peut admettre, en toute réserve, qu'une complémentarité entre la lecture et l'écriture s'impose.

De sa part, É. Charmeux, 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* », (Charmeux, 2006 : 11).

Après la lecture de cette citation, on arrive à comprendre que ces deux compétences : la lecture et l'écriture, doivent aller de pair au cours du processus de l'apprentissage des apprenants, car la relation entre elles est inéluctable.

En même temps que beaucoup de chercheurs auteurs ont fixé leur concentration sur l'enseignement/apprentissage de la lecture et l'écriture, d'autres se sont beaucoup plus intéressés par l'articulation et les liens existants entre ces deux compétences essentielles pour chaque apprenant.

Ils ont donc étudié : la relation, l'interaction et l'articulation entre ces deux compétences.

Selon les écrits de Reuter, et pour Ammouden, qui donne les définitions de ses trois notions :

Les relations désignent : « *la nature des liens établis entre les compétences : celles-ci peuvent être considérées comme opposées ou liées. Complémentaires ou conflictuelle.* », (Ammouden, 2012 : 28).

Il a ajouté la définition de l'interaction qui désigne selon lui : « *l'influence négative ou positive de l'une sur l'autre.* », (Ibid.).

Il définit enfin, l'articulation qu'il voit que c'est : « *l'enseignement /apprentissage simultané de ces compétences.* », (Ibid.).

En opposition avec ceux qui soutiennent la séparation de la lecture de l'écriture dans l'enseignement, Giasson confirme que l'établissement de liens entre les deux est inévitable : « *une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles .on ne saurait concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend jamais parler dans son environnement .il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture : elles sont indissociables dans l'apprentissage de la langue écrite.* », (Giasson, 2006 : 67).

Y. Router affirme qu' « il n'y a pas de lecture sans écriture, pas d'écriture sans lecture », (Router, 1995 : 5 - 6). Cette évidence devrait suffire pour encourager la réflexion sur l'apprentissage articulé des deux compétences.

Reuter cité par Ammouden confirme que l'interaction existante entre la lecture et l'écriture a été découverte depuis longtemps, dans ce contexte il dit que : « *historiquement les deux pratiques ne cessent de s'influencer en entraînant des transformations importantes*», (Ammouden, 2019 : 153).

Ammouden, et en reposant sur les travaux des chercheurs qui ont traité des différentes possibilités d'émettre l'enseignement/apprentissage de la lecture et celui de l'écriture, il différencie principalement deux différentes démarches : la première se démontre à partir du travail de la compétence de lecture pour parvenir sur le travail de l'écriture, et la deuxième, contrairement, consiste à démarrer du travail de l'écriture pour arriver à celui qui vise la lecture.

I.3-2 De la lecture à l'écriture

Ce type d'articulation consiste à commencer par une ou des activités visant l'apprentissage de la lecture et à poursuivre par une ou des activités visant l'apprentissage de l'écrit.

Concernant ce sujet, É. Délpanque voit que : « *la lecture, quant à elle, est une source de connaissances qui alimente l'écriture, elle permet la construction de connaissance spécifique de l'écrit de l'orthographe du lexique et de syntaxe* », (Délpanque, 2012 : 19).

Ensuite, elle parle de l'enquête menée par Jacques Fijalkow, qui passe par trois étapes dont la première étape concerne les aspects méthodologiques de l'enseignement de la lecture. Puis, lors de la deuxième qui s'intéresse aux aspects matériels de l'enseignement de la lecture. La dernière, s'occupe de l'enseignement de l'écrit (la production des textes).

Ces étapes affirment qu'il est vraiment possible de travailler l'écriture en basant sur les activités de la lecture. Alors, cette enquête de J. Fijalkow qui se compose de trois étapes expose un exemple vivant du type d'articulation qui va de la lecture vers l'écriture.

I.3-3 De l'écriture à la lecture

Contrairement à la première, cette deuxième démarche est celle dans laquelle on commence par une ou des activités visant l'apprentissage de l'écriture et les lie à des activités visant l'apprentissage de la lecture. Inversement à la première démarche, elle s'occupe alors de la manière dont l'écriture peut travailler la lecture.

Pour Ammouden, cette manière est moins bénéfique, moins utilisée est plus difficile que celle qui obéit à la logique inverse.

Cependant, l'écriture nourrit aussi la lecture tout autant la lecture nourrit l'écriture. Dans une publication dans Presses Universitaires du Midi (PUM), avec un article de G.D.Claudine, intitulé : Écrire pour lire, elle pose ces questions :

- En quoi la mise en face de situation d'écriture peut-elle aider les apprenants à lire davantage ?
- Comment, par confrontation entre leurs propres essais d'écritures et les textes d'auteurs, peuvent-ils être conduits à lire mieux ?

Elle confirme que l'écriture peut les aider à prendre le risque d'une interprétation. C'est ce qu'ils font dans l'activité dite « livres fermés » : un ensemble de livres, supposés non connus pour le public de divers niveaux, sont déposés sur une table. Chacun doit en choisir un et, sans l'ouvrir ni regarder la quatrième de couverture, rédiger la première page telle qu'il l'imagine. Ce n'est qu'ensuite qu'il pourra ouvrir le livre et confronter la « solution » de l'auteur à sa propre proposition où le désir de lire s'entretient après l'écriture de quelques lignes et par l'interdiction de lire !

Le livre ainsi « apprivoisé » est ensuite facilement emprunté et lu. C'est le projet de création et d'écriture qui a déclenché la dynamique de lecture ; l'interaction entre lecture et écriture se réalise donc sous diverses modalités.

I.3-4 Les pratiques qui favorisent l'articulation

Le rôle de l'enseignant est de penser et trouver des activités qui aident l'apprenant à dépasser ses difficultés dans l'apprentissage de la langue étrangère ainsi que développer ses compétences langagières. Produire une interaction entre les deux compétences : la lecture et l'écriture nécessite la mise en œuvre d'activités appropriées qui répondent aux exigences de l'apprenant.

Dans cette perspective, Fijalkow voit qu'il faut mettre l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture en même lieu, et de ne pas privilégier l'un plus que l'autre : « *à ne pas respecter ni la tradition en mettent l'accent sur la lecture, ni à l'inverse en mettent l'accent sur l'écriture, mais à définir un nouveau rapport entre lecture et écriture* », (Fijalkow, 2003 : 6).

Il ajoute que : « *dans ce nouveau rapport, les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite* », (Ibid.).

Fijalkow, pense que l'enseignant, dans la pratique de lecture-écriture, doit respecter des principes pour qu'il atteigne de bons résultats, le premier consiste à : *« contextualiser les activités d'écritures en les concevant de telle sorte qu'elles soient liées aux textes qui font l'objet d'activités de lecture »*, (Ibid.).

Concernant le deuxième principe, il voit que l'apprenant doit avoir un espace d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il a le droit de travailler dans un climat et des conditions qui le motivent sans pression même au niveau des fautes qu'il commet durant ces activités. De plus, il montre que l'enseignant doit laisser aux apprenants le choix des activités de langue écrite. Le troisième principe concerne l'oral, il voit que l'oralisation auparavant de ce qu'il veut écrire est nécessaire.

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière la démarche d'enseignement de la lecture-compréhension en classe en citant ses différents types, ses objectifs et ses stratégies ; sur laquelle s'appuient les apprenants pour atteindre l'objectif de la séance et améliorer leurs capacités en compréhension écrite. Ensuite nous avons parlé d'enseignement de la production écrite en abordant le processus d'écriture et ses étapes puis nous avons cité les stratégies qui aident l'apprenant pour enrichir ses capacités en écriture. Enfin nous sommes arrivés à trouver les liens entre la lecture et l'écriture et la relation qui les relie.

Donc, la lecture est une source de connaissances et un moyen de construction des outils de compréhension. Pratiquer la lecture-écriture permet à rendre l'apprenant capable de rédiger parfaitement en langue étrangère. Pour cette raison, la lecture est un outil indispensable qui favorise le développement des compétences scripturales chez les apprenants.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'articulation lecture-écriture est le type le plus efficace, le plus moderne et aussi le plus facile à réaliser.

Chapitre II : Cadre Pratique

**L'articulation lecture-écriture en
Situation de classe (4^{ème} AM)**

Préambule

Le travail de recherche a besoin d'un outil de vérification convenable pour qu'il soit consolidé. Donc, pour mener à bien notre travail de recherche et apporter des éléments de réponse à la problématique posée, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire destiné aux enseignants du français du cycle moyen (4^{ème} AM) afin de vérifier les hypothèses du départ.

Ainsi, une expérimentation en classe de 4^{ème} AM, pour tester l'articulation lecture-écriture sur le terrain.

II.1 la présentation du dispositif méthodologique

II.1-1 Le public visé

Nous avons distribué 20 questionnaires destinés aux enseignants du français de quatrième année moyenne (4^{ème} AM). Ce nombre nous semble assez acceptable, en plus, les enseignants qui ont remplis notre questionnaire représentent un public varié, selon leurs sexes et âges et par le nombre d'année d'expériences qu'ils ont exercé, c'est à dire que nous n'avons pas ciblé une catégorie précise d'enseignants. Toutes les données des enseignants auxquels on a remis le questionnaire sont classées dans le tableau suivant :

Enseignant	Sexe	Âge	Nombre d'années d'expérience
E1	Féminin	56 ans	12 ans
E2	Féminin	46 ans	16 ans
E3	Féminin	39 ans	15 ans
E4	Féminin	38 ans	16 ans
E5	Masculin	33 ans	08 ans
E6	Masculin	42 ans	10 ans
E7	Masculin	29 ans	06 ans
E8	Féminin	25 ans	07 ans
E9	Masculin	59 ans	19 ans
E10	Masculin	50 ans	12 ans
E11	Féminin	25 ans	01 an

E12	Féminin	35 ans	02 ans
E13	Masculin	40 ans	04 ans
E14	Féminin	30 ans	03 ans
E15	Féminin	45 ans	10 ans
E16	Féminin	48 ans	9 ans
E17	Féminin	47 ans	7 ans
E18	Féminin	50 ans	12 ans
E19	Masculin	45 ans	8 ans
E20	Masculin	52 ans	15 ans

II.1.2 L'enquête par questionnaire

Afin que notre enquête soit conduite avec objectivité, nous avons opté pour un questionnaire adressé aux enseignants de français de 4^{ème} AM afin de récolter des informations et des réponses à notre problématique.

Le questionnaire est composé de 13 questions dont 06 questions fermées et variées entre QCU et QCM, et 07 questions ouvertes ; ces dernières permettent aux enseignants de formuler leurs avis personnel.

Donc, l'objectif de ce questionnaire est la collecte des informations à travers les avis des enseignants concernant la lecture compréhension et la production écrite ainsi les liens qui existent entre elles.

II.1.3 Lieu de recueil des données

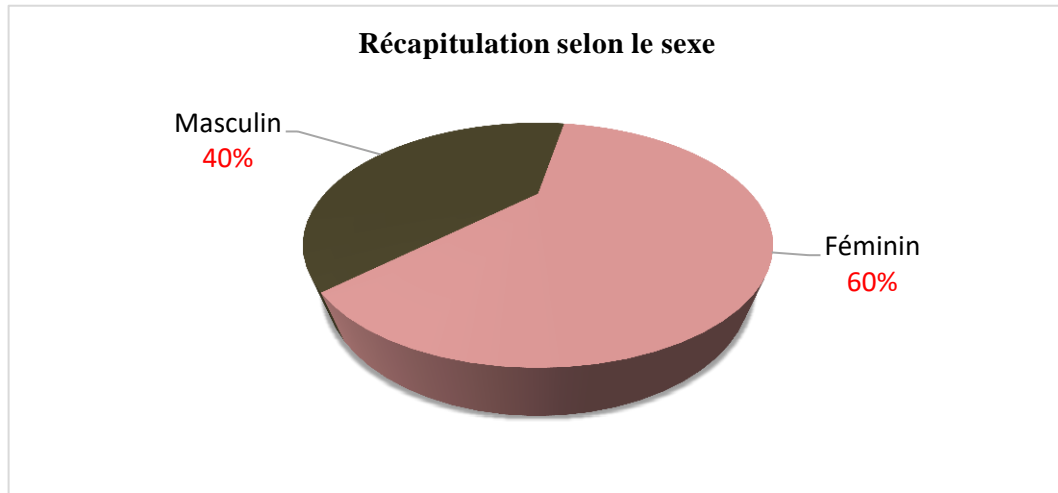
Notre enquête par questionnaire a été menée au niveau de différents CEM de la wilaya de Ghardaïa (entre privé et publique).

On a visité les CEM suivants :

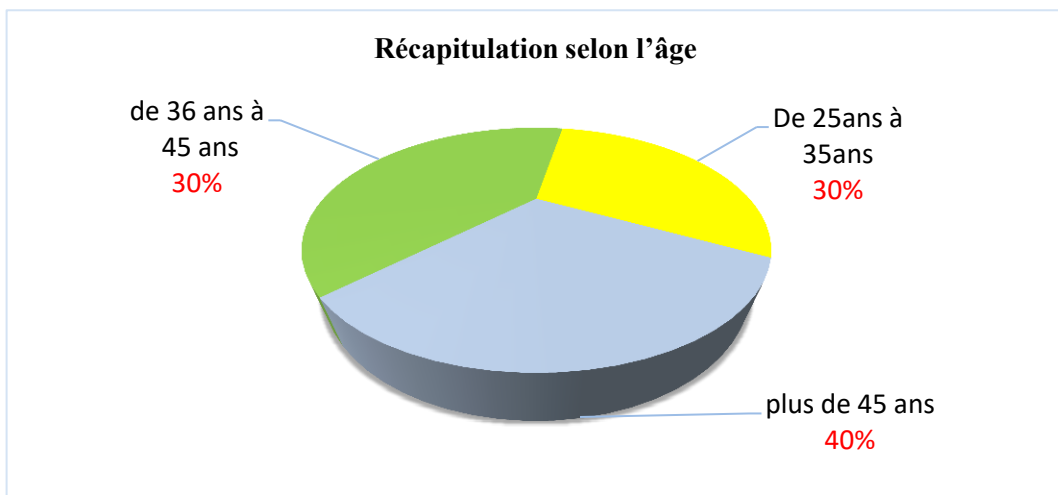
CEM A.Thaminy à Beni-Isguen	Institut Ammi Saïd –Ghardaïa
CEM Cheikh Babanou Mohamed à Beni-Isguen	Institut El Islah (Garçons) –Ghardaïa-
	Institut El Islah (filles) –Ghardaïa-
CEM El jabiria filles à Beni-Isguen.	CEM Erridouane (filles) – El Atteuf-
CEM Yagoub Aïcha à Beni-Isguen	CEM Erridouane (garçons) – El Atteuf-

Nous avons distribué le questionnaire auprès de 20 enseignants et nous avons obtenus des réponses pour toutes les questions posées.

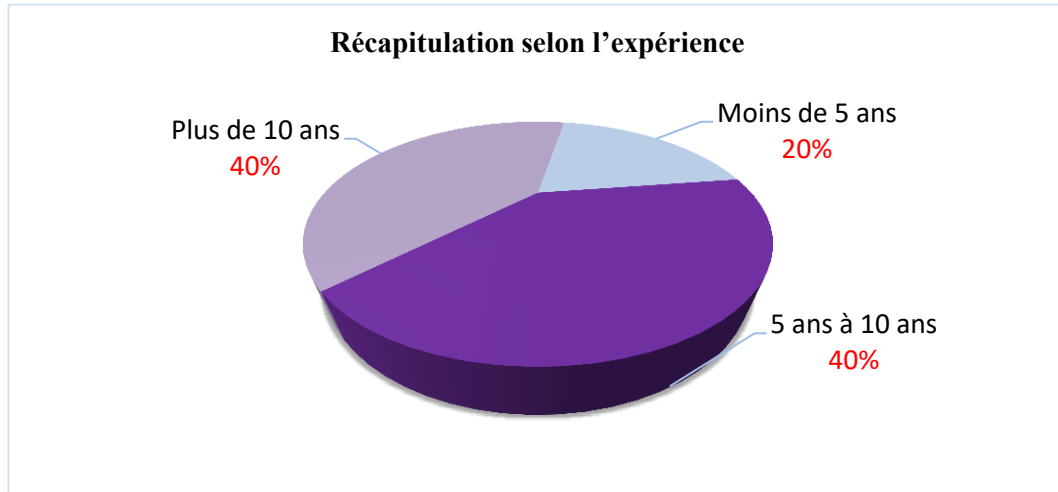
II.2 L'analyse du questionnaire



Selon les réponses des enseignants, nous avons remarqué que le nombre d'enseignants femmes : 12 soit de (60%) est important que celui des hommes : 08 soit de (40%), car en général, les femmes dominent le domaine de l'enseignement, en particulier l'enseignement des langues étrangères, par rapport aux hommes.



D'après les réponses obtenues, nous avons remarqué que la majorité des enquêtés sont des personnes âgées : 08 enseignants soit de (40%), ce qui donnerait une fiabilité à notre recherche.

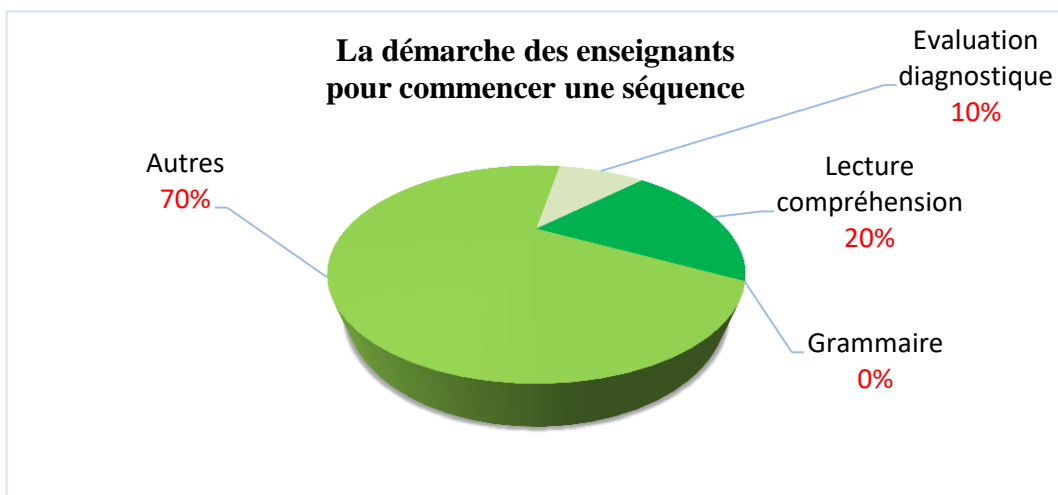


Selon les réponses des enquêtés, nous avons remarqué que la majorité des enseignants (80%) ont une expérience acceptable dans le domaine de l'enseignement, c'est la raison pour laquelle nous pouvons dire que notre échantillon renferme toutes les spécificités de notre recherche.

Question N°1

- Par quoi vous commencez la première séquence d'un projet ?

L'objectif de cette question est de dégager la démarche des enseignants avant l'entame de chaque projet didactique.



Commentaire

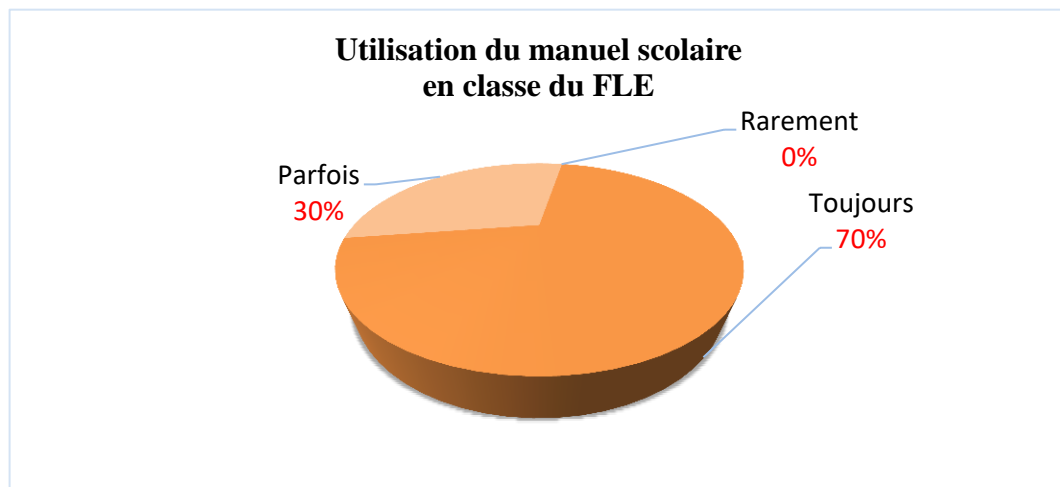
D'après les réponses recueillies pour cette première question nous avons remarqué que dans leur grande majorité : 14 enseignants soit de (70%), la compréhension de l'oral est privilégiée, alors que 04 enseignants soit de (20%) ont choisi la lecture compréhension et les (10%) restants ont opté pour l'évaluation diagnostique.

On comprend par cela que la compréhension de l'oral est une étape qui permet aux enseignants d'éveiller l'intérêt de leurs apprenants, vérifier les prés acquis des apprenants afin de négocier les activités ultérieures pouvant être intégrées dans le projet en question.

Question n° 2

- Lors de la séance de la lecture-compréhension référez-vous aux textes proposés dans le manuel?

L'objectif de cette question est de découvrir le genre du texte exploité en classe.



Commentaire

D'après cette question, nous avons constaté que 14 enseignants soit de (70%) se réfèrent toujours aux textes proposés dans le manuel scolaire, le reste (30%) a répondu par « parfois ».

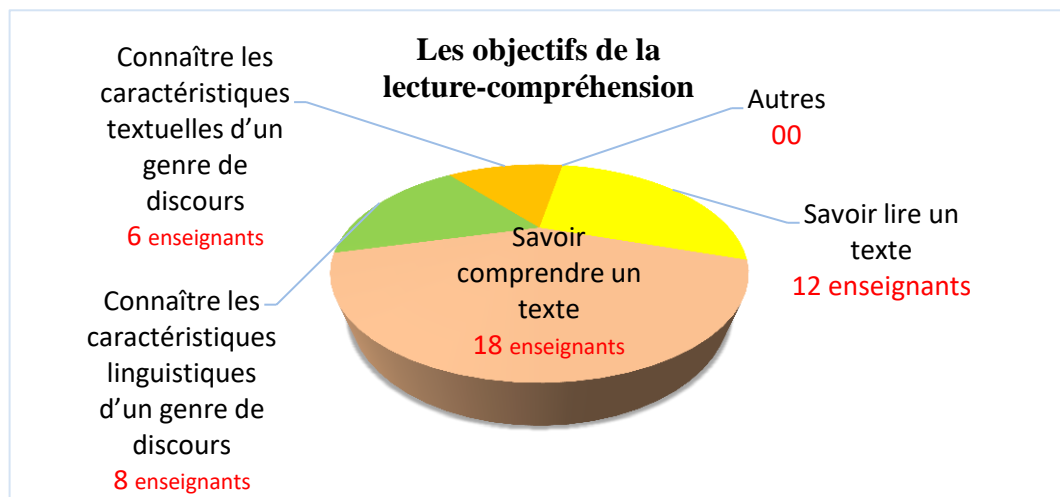
Donc, la majorité des enseignants préfèrent travailler avec le manuel scolaire qui propose des sujets réels de la vie quotidienne et des activités annexes susceptibles d'être abordées.

Le reste des enseignants (30%) se réfèrent parfois au manuel scolaire car ils préfèrent utiliser d'autres références comme les documents authentiques, afin de motiver leur apprenants, d'attirer leur attention et de les amener à mieux se concentrer et à mieux s'intéresser au contenu du support proposé. Mais, le manuel scolaire demeure indispensable en classe du FLE.

Question n° 3

- Lors de la séance de la lecture-compréhension, à quoi vous essayer d'amener l'apprenant ?

L'objectif de cette question est de découvrir les objectifs de la lecture-compréhension.



Commentaire

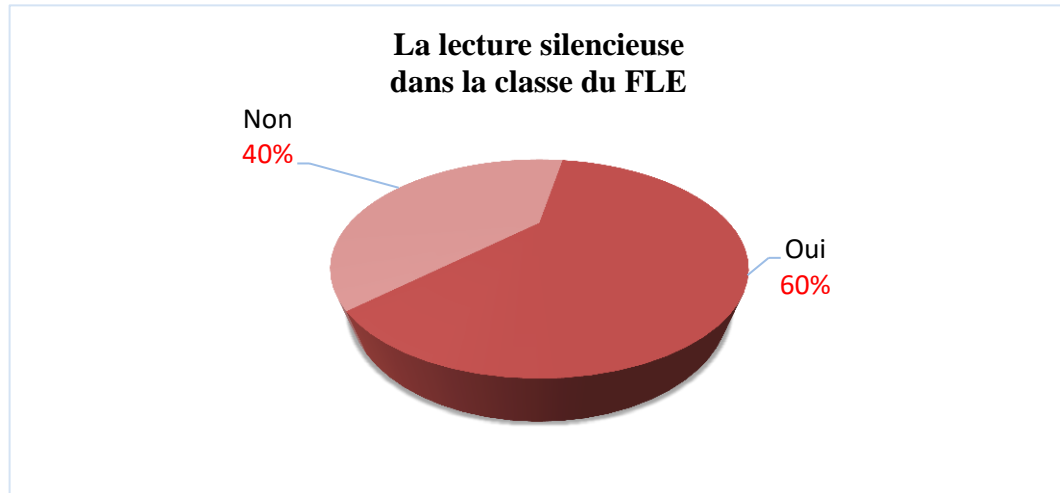
Pour cette question nous avons remarqué que les réponses des enseignants sont diverses : 18 enseignants soit de (90%), se sont intéressés au deuxième objectif qui est de savoir comprendre un texte, (60%) ont choisi comme objectif de savoir lire un texte. D'autres (40%) ont répondu par l'identification des caractéristiques linguistiques d'un genre de discours, alors que (30%) des enseignants ont souligné que l'objectif est de connaître les caractéristiques textuelles d'un genre de discours.

Cette hétérogénéité de réponses nous explique que la lecture compréhension vise différents objectifs que l'enseignant envisage au début de chaque séance, à fin d'amener les apprenants à développer leurs compétences. Ces objectifs se différencient selon l'intitulé de chaque séquence.

Question n°4

- Dans une séance de compréhension de l'écrit, opteriez-vous pour la lecture silencieuse ? Si Oui, dites pourquoi ?

L'objectif de cette question est de découvrir l'importance de la lecture silencieuse dans la classe du FLE.

**Commentaire**

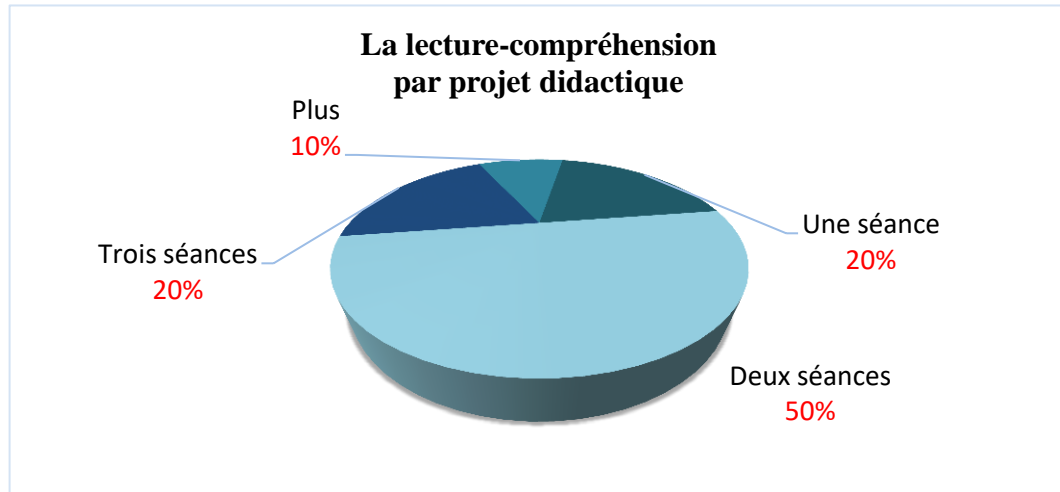
12 enseignants soit de (60%) ont répondu à cette question par : « Oui », ce qui montre l'importance et l'efficacité de la lecture silencieuse dans une séance de compréhension de l'écrit afin de comprendre le sens du texte.

Durant cette séance, la lecture silencieuse est la tâche fondamentale car elle laisse l'apprenant seul face au texte pour lui offrir l'occasion de le comprendre et de le découvrir. Elle constitue également un moment décisif dans la compréhension de l'écrit où l'apprenant est invité à mettre en œuvre toutes ses capacités dans le but de produire seul du sens. Tandis que 08 enseignants soit de (40%) ont répondu par « non », sous prétexte du niveau faible des apprenants qui ne permet pas de faire une lecture silencieuse.

Question n°5

- Combien de séances réservez-vous à l'activité de lecture-compréhension par projet didactique ?

L'objectif de cette question est de montrer l'importance de l'activité lecture-compréhension dans la didactique du FLE.



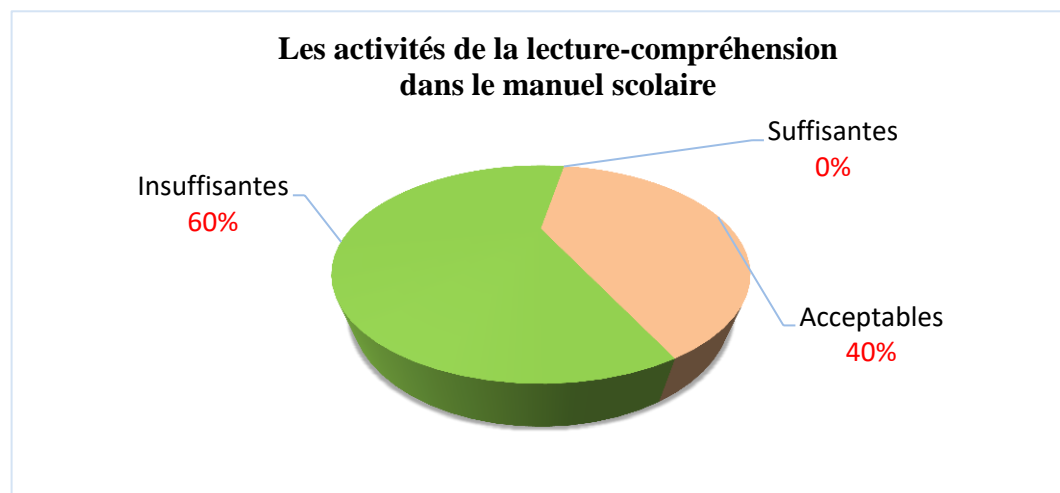
Commentaire

Les réponses fournies pour cette question expliquent que 10 enseignants enquêtés soit de (50%) réservent deux séances pour l'activité de compréhension, (20%) se limitent sur trois séances ou bien sur une séance alors que les (10%) qui restent réservent plus de trois séances pour cette activité. Nous pouvons dire alors, d'après ces réponses, que Le nombre des séances consacrées à l'activité lecture compréhension est étroitement lié au besoin des apprenants à cette activité.

Question n°6

- Pensez-vous que les activités de la compréhension proposées dans le manuel scolaire sont suffisantes pour amener l'apprenant à produire le genre de discours abordé ?

L'objectif de cette activité est de découvrir l'utilité du manuel scolaire dans l'enseignement de la lecture-compréhension.



Commentaire

Selon les réponses obtenues pour cette question nous avons remarqué que 12 enseignants soit de (60%) ont répondu par « insuffisantes » tandis que les (40%) qui restent pensent que les activités de compréhensions proposées dans le manuel scolaire sont « acceptables ».

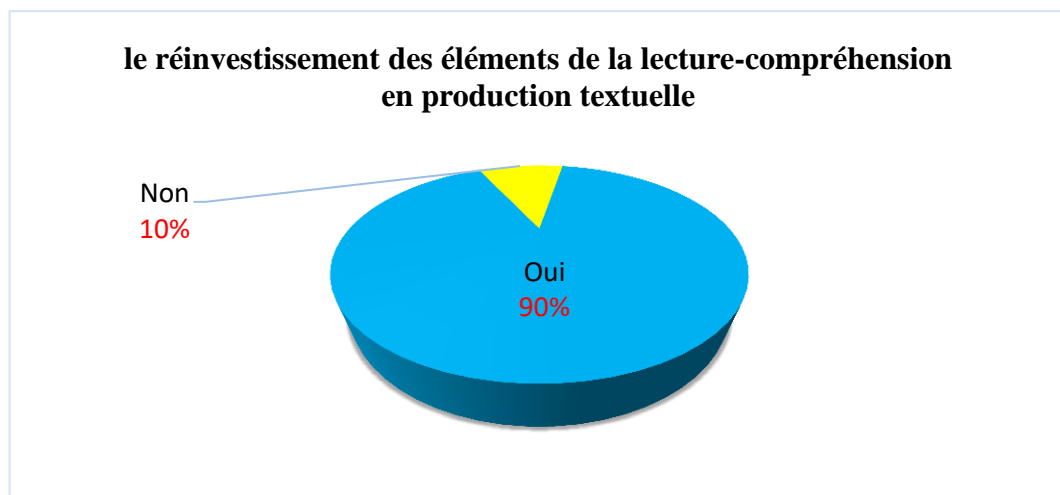
Il est vrai à dire que le manuel scolaire est un outil important dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE, il facilite la tâche de compréhension aux apprenants. Malgré cette importance, nous avons constaté que ce référentiel ne propose pas assez d'activités de compréhension qui peuvent répondre aux besoins des apprenants. La lecture-compréhension est une activité indispensable en classe du FLE dans la déclinaison du projet, ceci permettra aux apprenants de connaître les éléments de base, qui leur permet d'améliorer leurs compétences rédactionnelles. Pour ce faire, il est impérativement de proposer des supports et des activités motivantes et abordables.

Question n°7

- Selon vous les éléments (connaissances) abordés lors de la lecture- compréhension sont réinvestis lors de la production écrite ?

Si oui, dites comment ?

L'objectif de cette question est d'assurer le réinvestissement des éléments de la lecture-compréhension en production textuelle.



Commentaire

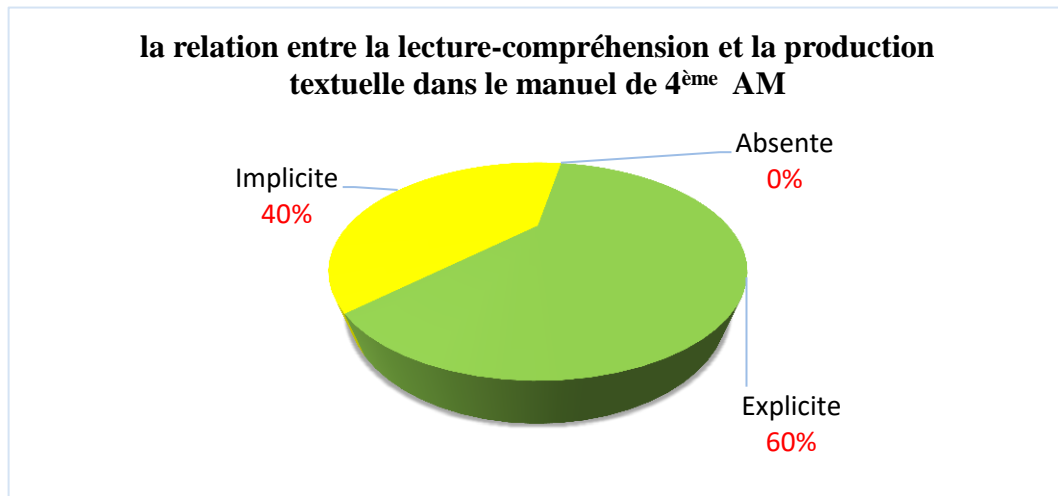
Selon les réponses pour cette question, nous avons remarqué que la quasi-totalité des enseignants enquêtés (90 %) ont répondu par « oui ».

En effet, la lecture-compréhension vise la production, cela veut dire que les éléments linguistiques et langagiers abordés en lecture-compréhension doivent être réinvestis en production textuelle, l'apprenant doit reprendre les points de langues et les différentes synthèses du texte qu'il a appris lors de la lecture ainsi qu'une reprise de lexique, des structures syntaxiques selon le type du texte abordé.

Question n°8

- Comment trouvez-vous la relation entre la lecture-compréhension et la production textuelle dans le manuel de 4^{ème} AM?

L'objectif de cette question est de déterminer le type de relation entre la lecture compréhension et la production textuelle dans le programme de 4^{ème} AM.



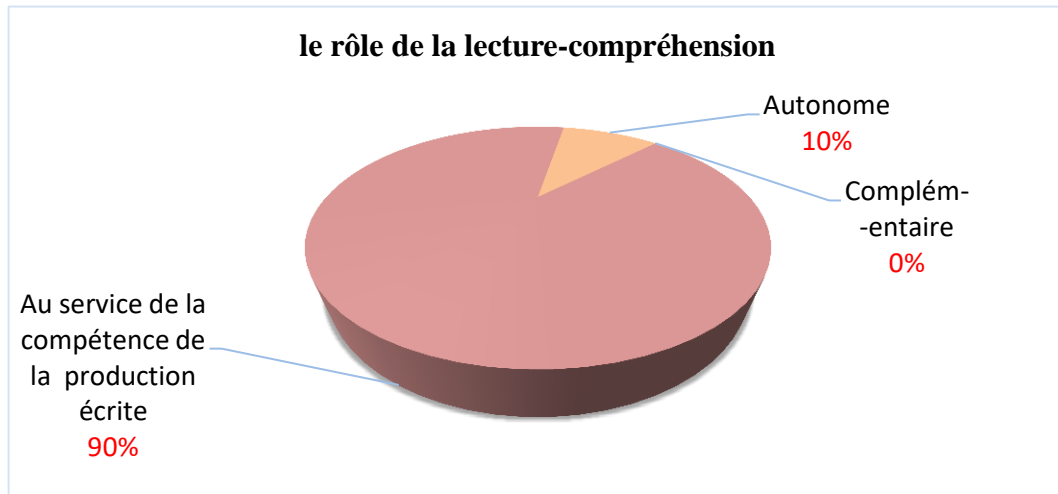
Commentaire

Les réponses à cette question sont partagées en deux: Il y a 12 enseignants soit de (60%) qui pensent que la relation entre la lecture-compréhension et la production textuelle est explicite tandis que 08 enseignants soit de (40%) voient que la relation est implicite.

Comme l'activité de la lecture-compréhension et celle de la production écrite sont indispensables et indissociables, la relation entre eux doit être explicite, et si ce n'était pas le cas, c'est à l'enseignant d'explicitier ce qui est implicite.

Question n°9

- Selon vous, comment doit être la compétence de la lecture-compréhension ?
L'objectif de cette question est de déterminer le rôle de la lecture-compréhension.



Commentaire

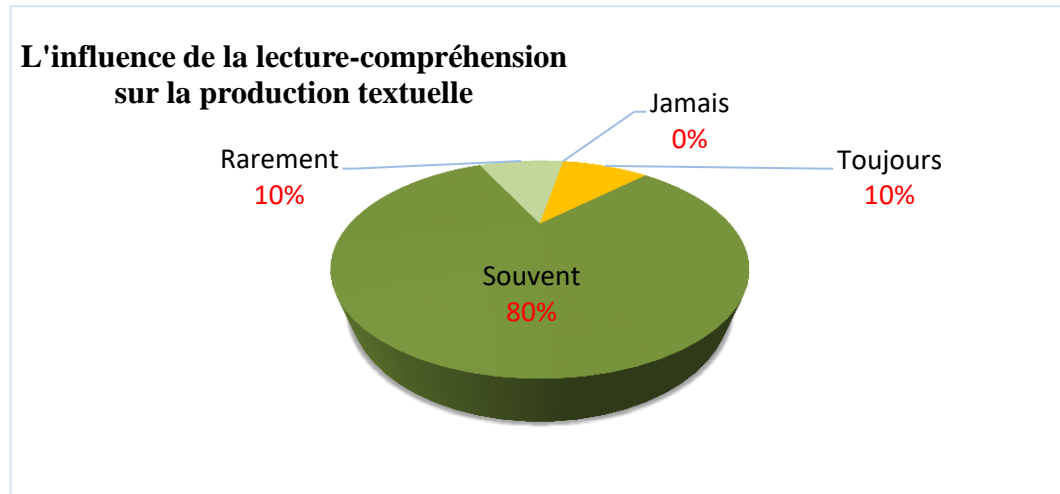
D'après les réponses obtenues, nous avons remarqué que la majorité des enseignants (90%) pensent que la lecture-compréhension doit mener à l'installation d'une compétence qui serait au service de la compétence de la production écrite alors que (10%) des enseignants pensent qu'elle doit être autonome.

Ces résultats montrent que la lecture-compréhension sert la production écrite car les éléments étudiés lors de la lecture-compréhension travaillent la production écrite, autrement dit, les éléments exploités dans la lecture-compréhension doivent être réinvestis dans la production textuelle pour atteindre l'objectif final de la séquence didactique.

Question n°10

- Considérez-vous que les difficultés qu'éprouvent les apprenants en production écrite sont dues à la non-atteinte des objectifs soulignés pour l'activité de lecture-compréhension ?

L'objectif de cette question est de vérifier la relation entre la lecture compréhension et la production écrite.

**Commentaire**

Nous avons remarqué que 16 enseignants soit de (80%) des enseignants interrogés ont répondu par « Souvent » et (10 %) des enseignants par « toujours » ou bien par « rarement », ceci prouve le rapport étroit existant entre l'activité de la lecture-compréhension et la production écrite .Ainsi, les difficultés qu'éprouvent les apprenants en rédaction sont dues au manque de la pratique de la lecture.

Question n°11

- Selon vous, comment doit-on procéder pour tirer profit de la lecture-compréhension afin d'amener les élèves à mieux écrire ?

L'objectif de cette question est de démontrer l'importance de la lecture-compréhension dans le développement des productions écrites des apprenants.

Commentaire

Les réponses à cette question peuvent se résumer comme suit :

- Le choix des supports attractifs et clairs, surtout du point de vue de la structure et de la visée communicative.

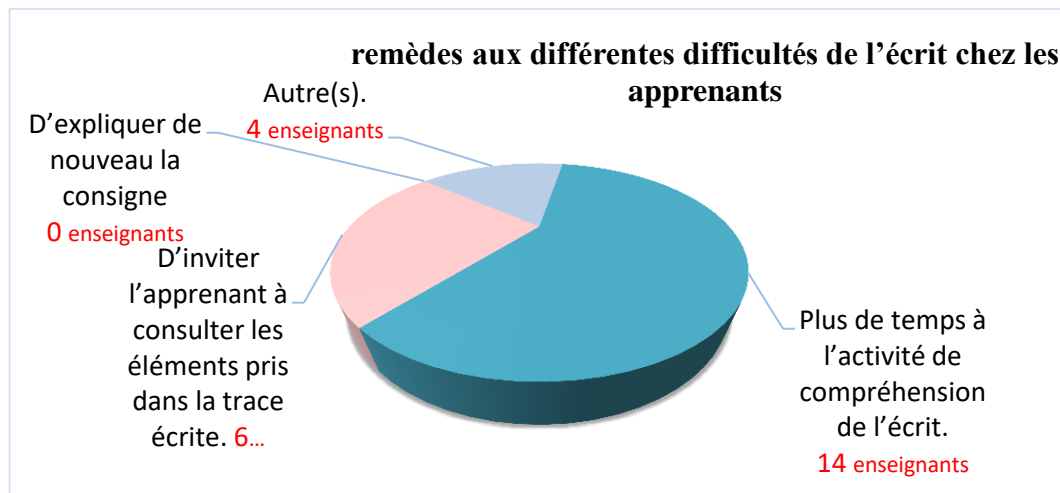
- Amener l'apprenant à identifier les caractéristiques du discours, les points de langue employés afin de pouvoir les réinvestir dans la production écrite.
- Souligner les idées principales et les mots clés afin de les intégrer dans la production écrite.
- Par l'encouragement à la lecture courante qui facilite l'accès à l'écriture.

D'après les réponses à cette question, nous avons constaté que les enseignants exploitent des documents authentiques qui traitent des sujets de réalité pour amener les apprenants à comprendre le sens du texte et sa structure et pour qu'ils puissent réinvestir leur savoir dans la production écrite et puis, les encourager à lire pour enrichir leurs compétences rédactionnelle.

Question n°12

- Pour remédier aux différents déficits des apprenants en production écrite, que proposez-vous d'accorder ?

L'objectif de cette question est de trouver des remèdes aux différentes difficultés de l'écrit chez les apprenants.



Commentaire

Nous avons constaté que 14 enseignants, c'est-à-dire, plus de la moitié des enseignants interrogés ont choisi de consacrer plus de temps à l'activité de la compréhension de l'écrit, en insistant sur le rôle de l'activité de compréhension de l'écrit dans le développement de celle de la production écrite, (30%) des enseignants ont choisi d'inviter leurs apprenants à consulter les éléments pris dans la trace écrite, tandis que, (20 %) de nos enquêtés ont proposé d'autres astuces tels que :

- Chercher au préalable ce que signifient les mots et les concepts difficiles trouvés dans le texte.
- Inciter les apprenants à s'exprimer à l'oral puis à l'écrit en exploitant leurs centres d'intérêts.

Question n°13

- Selon vous, en plus de l'apport de la lecture à l'écriture, par quel(s) autre(s) moyen(s) pouvez-vous développer la compétence rédactionnelle de vos apprenants ?

L'objectif de cette question est de trouver d'autres moyens qui peuvent contribuer dans le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants.

Commentaire

Les réponses à cette question de la part des enseignants étaient comme suit :

- Proposer des supports audiovisuels pour développer la compétence rédactionnelle surtout chez les apprenants en difficulté.
- Réaliser un projet d'écriture en groupe afin de partager les acquis et les connaissances entre les apprenants.
- Proposer des activités syntaxiques pour amener l'apprenant à produire des phrases simples plutôt qu'un paragraphe.
- Mémoriser le vocabulaire donné lors de chaque séance et de l'investir dans des phrases personnelles à l'oral.
- Programmer des séances de dictée pour chaque projet didactique.

II.3 Synthèse des résultats

Notre questionnaire composé de treize (13) questions, distribué aux enseignants de 4^{ème} AM, ayant pour objectif de collecter des informations concernant les activités de lecture et d'écriture, sachant que les différentes questions visent un objectif commun, néanmoins, nous avons préféré de souligner pour chaque question un objectif afin de clarifier nos questions.

D'après l'analyse que nous avons effectuée à partir du questionnaire distribué aux enseignants de 4^{ème} AM, nous avons constaté:

D'une part, la lecture-compréhension qui vise à améliorer la production écrite et son enseignement en classe du FLE est indispensable.

D'autre part, nous avons remarqué selon les réponses des enseignants que le manuel scolaire n'est pas suffisant pour réussir l'enseignement de ces deux compétences en classe et de satisfaire les besoins des apprenants.

Enfin, d'après les réponses obtenues, il est préférable de diversifier les supports didactiques de la lecture-compréhension pour une maîtrise de la rédaction textuelle plus efficace.

II.4 L'expérimentation

Notre expérimentation a été réalisée au niveau du CEM EL RRIDOUANE (garçons) qui se situe à El atteuf –Ghardaïa- avec le niveau de 4^{ème} AM : la classe A qui compte 23 apprenants et la classe B qui compte 24 apprenants.

Avant de commencer notre expérimentation, nous avons interrogé les apprenants oralement sur la compétence de la lecture et celle de l'écriture, ainsi, les relations existantes entre elles. Nous avons posé les questions suivantes :

Q1 : Quel est votre objectif visé par la lecture ?

R1 : *D'abord, c'est savoir lire un texte puis essayer de le comprendre.*

Q2 : Est-ce que vous trouvez que la lecture silencieuse est bénéfique ?

R2 : *Non, car la plupart des apprenants ne comprennent pas ce qu'ils lisent.*

Q3 : Dans une production écrite, employez-vous des éléments abordés lors de la lecture ?

R3 : *Oui, on prend les mots clés, quelques idées importantes et les connecteurs logiques.*

Q4 : Pensez-vous que la lecture-compréhension est au service de la production écrite ?

R4 : *Oui, ça nous aide beaucoup à rédiger quelques lignes sur un tel sujet.*

Q5 : Selon vous, pourquoi les apprenants trouvent des lacunes devant une production écrite ?

R5 : *On pense que cela est dû à un manque de vocabulaire car ils ne lisent pas souvent, ils ont des idées mais ils ne savent pas comment les énoncer par écrit...*

Q6 : Que proposez-vous d'accorder à l'apprenant pour qu'il puisse améliorer ses écrits ?

R6 : *D'expliquer clairement la consigne, d'autoriser l'utilisation du dictionnaire, une durée de temps suffisante et surtout choisir des thèmes abordables...*

Q7 : En plus de la lecture, comment vous pouvez améliorer vos écrits ?

R7 : *En enrichissant le FLE chez les apprenants par des émissions ou des films français, des poèmes et apprendre le français écrit tout en jouant...*

- Le déroulement des activités de l'expérimentation, concerne une séance de la lecture-compréhension et une autre de la production écrite.

II.4.1 L'activité de la lecture-compréhension

La compétence de la lecture-compréhension dite compréhension de l'écrit est une activité qui permet aux apprenants d'acquérir des différentes compétences et savoirs que l'enseignant transmet en classe.

L'objectif de la séance de compréhension est d'amener les apprenants à savoir lire et comprendre un texte.

- **Déroulement et description de la séance**

Cette séance de compréhension de l'écrit est présentée par un texte à lire du manuel scolaire qui s'intitule : *Enfance du premier cosmonaute*, écrit par Youri Gagarine, extrait de « *Le Chemin du cosmos* ».

Les compétences visées sont :

- Lire et comprendre un récit autobiographique.
- Produire à l'écrit un souvenir d'enfance.

Les objectifs assignés à cette activité de lecture-compréhension sont les suivants :

- Savoir identifier un récit autobiographique.
- Relever les indices qui désignent l'auteur et le narrateur-personnage qui sont une seule et même personne.
- Repérer les temps verbaux et les mots clés relatifs au récit autobiographique.

Dans un premier temps, nous avons commencé la séance en demandant aux apprenants d'analyser les éléments périphériques (le titre, le nombre de paragraphes, l'auteur, la source) et cela afin d'émettre des hypothèses de sens qui seront vérifiées par la suite.

Dans un deuxième temps, nous les avons invités à une lecture silencieuse pendant 10 minutes.

Après la lecture silencieuse, nous avons posé la question suivante : de quoi parle le texte ? Et les apprenants ont participé et ils ont répondu. Après avoir écouté les réponses des apprenants, nous avons expliqué de quoi parle le texte en général. Et puis nous avons évoqué les idées secondaires comprises dans le texte avant de demander aux apprenants de démonter le texte, en relevant les trois parties qui contiennent les trois souvenirs de l'auteur et de dire les limites de chaque partie.

Et afin de tester leur compréhension, nous avons posé les questions suivantes :

- Qui parle dans ce texte ? Quels indices le montrent dans les deux premières phrases ?
- Quel sentiment est resté vivant dans sa mémoire ? Pourquoi ?
- Relève du texte deux mots liés au champ lexical du souvenir.

- « Je me souviens... », « J'ai bonne mémoire. » A quel temps sont conjugués les verbes de ces deux phrases ? Est-ce le narrateur –adulte ou le narrateur-enfant qui dit ces paroles ?

Enfin, nous avons lu le texte à haute voix et nous avons expliqué les mots difficiles et tout ce qui fait obstruction à la compréhension avant de suivre et corriger la lecture individuelle de quelques apprenants.

Tout au long de cette séance de compréhension de l'écrit, nous avons remarqué que les apprenants réagissent positivement au fur et à mesure qu'ils comprennent le sens du texte.

II.4.2 L'activité de production écrite

Pour préparer les apprenants à l'écrit, nous avons commencé par un petit rappel sur le texte autobiographique, en essayant de récapituler les points essentiels de ce genre de discours, ensuite nous avons mentionné la tâche d'écriture.

La tâche :

- C'est à toi maintenant de raconter un souvenir d'enfance : à l'école, à la maison ou à la forêt, ...

L'objectif de cette séance de production écrite est : L'apprenant sera capable de produire à l'écrit un souvenir d'enfance (un récit autobiographique) en respectant sa structure.

Ce travail s'est effectué en groupes hétérogènes de 04 apprenants, pour avoir une variété dans le travail, chaque groupe désigne un responsable de la rédaction qui ne possède pas forcément un bon niveau en français.

Durant cette activité de production, nous avons remarqué :

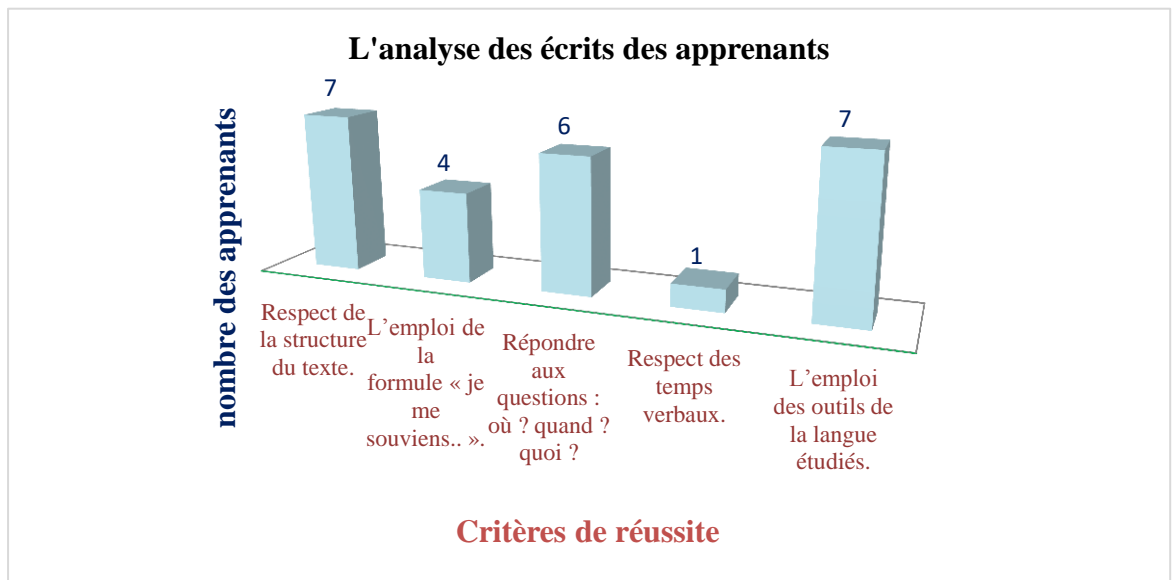
- Un blocage est survenu au moment où l'apprenant commence à rédiger.
- L'emploi du dictionnaire et du manuel scolaire de la part de quelques apprenants.
- les apprenants demandent toujours de l'aide et de l'orientation, mais vers la fin, ils sont arrivés à produire un petit énoncé sur un souvenir d'enfance en prenant comme exemple le texte qu'ils ont déjà abordé en lecture compréhension et en prenant soin de réinvestir les caractéristiques de ce genre de texte dans leurs écrits.

II.4.3 Analyse des productions écrites des apprenants

A travers cette analyse, nous voulons vérifier le rôle de la lecture-compréhension dans le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants.

Pour analyser les écrits des apprenants qui sont comptés de douze (12), nous avons tracé le tableau suivant :

Critères de réussite	Copies	Pourcentage
Respect de la structure du texte.	07	58,33 %
L'emploi de la formule « je me souviens.. ».	04	33,33 %
Répondre aux questions : où ? quand ? quoi ?	06	50 %
Respect des temps verbaux.	01	08,33 %
L'emploi des outils de la langue étudiés.	07	58,33 %



a) **Respect de la structure du texte**

(58,33 %) des apprenants ont respecté à un certain degré la structure du texte (malgré les fautes d'orthographe). Ils ont commencé par citer le souvenir d'enfance dont ils ont vécu, puis les événements, enfin, leurs émotions en évoquant ce souvenir.

Exemples

Copier n°2: (Voir l'annexe).

Copier n°7: (Voir l'annexe).

Le reste des apprenants ne savent pas comment faire introduire le thème, ou bien, ils ne terminent pas leurs productions écrites.

Exemple

Copier n°12: (Voir l'annexe).

b) **L'emploi de la formule « je me souviens... »**

(33,33 %) des apprenants ont réussi à employer la formule « je me souviens... » ou une autre formule de sens équivalent. Tandis que les autres n'ont pas l'employé dans leurs écrits.

Exemples

Copier n°7: «je me souviens... »

Copier n°2: «je me rappelle... »

c) **Répondre aux questions : où ? quand ? quoi ?**

Nous constatons que la moitié des apprenants (50%) sont arrivés à indiquer le lieu, l'âge et ce qui est arrivé en évoquant leurs souvenirs d'enfance.

Exemple

Copier n°11: «quand j'étais enfant de 06ans, je suis allé à l'école ... »

Tandis que les autres (50%), ils n'ont pas respecté la consigne.

d) **Respect des temps verbaux**

(08,33%) des apprenants seulement ont utilisé presque correctement les temps verbaux (il y a des fautes d'orthographe). Ils emploient les temps du passé : l'imparfait ou le passé simple pour raconter des événements et le présent, valeur d'énonciation.

Exemple

- Copier n°7: « je me souviens...je voyais des poissons... »

Tandis que le reste des apprenants ignorent complètement la conjugaison des verbes aux temps indiqués.

e) **L'emploi des outils de la langue étudiés**

(58,33%) des apprenants ont réussi à employer des déterminants possessifs et démonstratifs ainsi le lexique de portrait.

Tandis que, les autres n'ont pas employé ces outils de la langue dans leurs écrits.

Exemples

- Copier n°8: « ...dans la forêt de mon père... ».
- Copier n°3: « ...j'étais très heureux... ».

II.4.4 Bilan et perspective

Après la séance de la lecture-compréhension et celle de la production écrite, organisées auprès des apprenants, nous pouvons dire que notre objectif majeur est partiellement atteint, vu que les éléments acquis en lecture- compréhension n'étaient pas réinvestis suffisamment dans les productions écrites. Cela s'explique du niveau faible qui domine cette classe en FLE depuis leurs premières années.

D'une part, Nous avons constaté que les apprenants réagissaient beaucoup plus face aux activités de lecture-compréhension proposées, ils réfléchissaient et répondaient et ils essayaient toujours de se débarrasser de leurs difficultés en lecture et d'enrichir leur vocabulaire.

D'autre part, Ces résultats nous montrent que presque la moitié des apprenants ont réussi à réinvestir les acquis abordés dans l'activité de lecture-compréhension dans leurs écrits (ils ont produit des écrits acceptables). Cela signifie que la séance de la lecture-compréhension influe largement sur la capacité rédactionnelle de l'apprenant, dans la mesure où elle lui a permis d'améliorer son écrit.

Donc, l'activité de la compréhension de l'écrit joue un rôle important dans l'enseignement d'une langue et dans l'amélioration des compétences scripturales, mais cela ne néglige pas l'importance de l'orale, qui doit être pris en charge.

Ainsi, il est nécessaire d'organiser des séances de remédiation pour les apprenants en difficulté afin d'améliorer leurs compétences de compréhension et de production, que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

Enfin, pour développer les compétences de la compréhension et de la rédaction chez les apprenants, il faut proposer plus d'activités dans le manuel scolaire qui visent à travailler la lecture-compréhension et la production textuelle.

A la fin de ce chapitre, et après l'analyse du corpus ainsi les réponses des enseignants que nous avons obtenus sur notre questionnaire, ainsi, les résultats obtenus des séances de la lecture-compréhension et la production textuelle réalisées auprès des apprenants de 4^{ème} AM, nous pouvons déduire quelques synthèses liées à notre thème de recherche.

Nous avons constaté que la plupart des enseignants prend en considération le rapport entre la lecture et l'écriture. De plus, ils considèrent l'articulation lecture-écriture comme une solution très efficace pour développer les compétences de l'apprenant à l'écrit, en avançant quelques justifications et propositions.

Conclusion générale

Conclusion générale

Pour une formation efficace en langues étrangères, en particulier en langue française, il faut y avoir une maîtrise parfaite des compétences langagières (lecture, écriture, oral...). En effet, plusieurs recherches ont pour objectif d'étudier l'enseignement/apprentissage de la compétence d'écriture, ces travaux visent à faciliter et à améliorer l'acquisition de cette compétence.

Nous avons abordé ce thème dans le but de déterminer l'importance de l'enseignement de la lecture-compréhension en classe du FLE et son efficacité dans le développement et l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants, ainsi, pour découvrir la démarche suivie par les enseignants afin de transmettre les savoirs en classe et pour voir l'interaction des apprenants face aux activités proposées par l'enseignant.

Nous nous sommes assignés comme objectif de répondre à notre problématique de travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de l'enseignement de l'écrit en classe du FLE, et qui se porte sur l'articulation lecture-écriture et les activités de lecture et d'écriture qui visent à améliorer les compétence scripturales chez les apprenants de cycle moyen, nous avons mis en place un questionnaire destiné aux enseignants de quatrième année moyenne pour dégager leurs représentations par rapport à l'articulation lecture-écriture dans l'enseignement du FLE. Ainsi, tester cette articulation lecture-écriture sur le terrain, en prenant comme échantillon les apprenants de 4^{ème} AM.

L'analyse des réponses des enseignants et les écrits des apprenants, nous a permis de comprendre que l'articulation lecture-écriture est toujours présente dans les pratiques des enseignants en classe de FLE, et qu'ils considèrent la lecture comme un modèle à suivre dans la production écrite.

L'interprétation des données recueillies des réponses des enseignants et l'analyse des écrits des apprenants nous permet de synthétiser que :

- ✓ Les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire confirment l'existence d'un lien entre lecture et écriture.

- ✓ La lecture présente un modèle à suivre dans la production écrite, donc l'articulation lecture-écriture permet d'améliorer la compétence scripturale chez les apprenants.
- ✓ Dans l'enseignement de la production écrite, l'articulation de type lecture-écriture occupe une place majeure dans la mesure où la lecture est au service de l'écriture et pas l'inverse.

Donc, La lecture nourrit l'écriture, c'est la raison pour laquelle nous pouvons dire que travailler les caractéristiques de lecture en classe, les points de langues, la syntaxe, le vocabulaire ...etc. aident les apprenants à réinvestir les éléments abordés en compréhension dans leurs productions et c'est ce que nous appelons atteindre l'objectif de la séquence.

De ce fait, et d'après l'analyse du questionnaire et les écrits des apprenants, nous confirmons toutes les hypothèses citées au début de ce travail.

Pour conclure, nous espérons que la démarche suivie dans notre travail de recherche, peut aider à clarifier le sens de notre thème de recherche qui s'articule autour des deux activités : la lecture-compréhension et la production e, et à démontrer l'importance de la lecture-compréhension dans l'amélioration de la production écrite et surtout l'interdépendance et la complémentarité de ces deux activités.

Finalement, Nous souhaitons que notre travail serve les pratiques actuelles, et qu'il ouvrira la voie à d'autres perspectives qui feront l'objet de recherches susceptibles d'aplanir les difficultés de l'écrit qui reste un domaine passionnant et passionnel, des perspectives qui pourront par exemple s'interroger sur l'articulation lecture-écriture en d'autres niveaux de la scolarisation de l'apprenant du FLE au cycle primaire ou au niveau secondaire .

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- BOUCHARD Robert (1990); texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte, in L-e Français dans le monde.
- CHARMEUX Éveline (2006), Apprendre à lire et à écrire – 2 cycles pour commencer, SEDRAP ÉDUCATION.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presse université de Grenoble.
- FAYOL Michel (2005), Compréhension, Préface. In M. Bianco, M. Coda et D. Gourgues, Éditions de la Cigale.
- FERDINAND De Saussure (1971), Cours de la Linguistique Générale, Payot.
- GABRIEL Maurice Joseph (1973), La dissertation pédagogique par l'exemple, Ed Roudil.
- GARCIA-DeBanc Claudine (1986), Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°49, Les activités rédactionnelles.
- GIASSON Jocelyne (2005), La lecture de la théorie à la pratique, De Boeck.
- HIDDEN Marie-Odile (2013), Pratiques d'écritures: apprendre à rédiger en langue étrangère, Hachette.
- MATHIEU Guidère (2004), Méthodologie de la recherche, Ellipses.
- POSLANIEC Christian (2001), Donner le goût de lire, Ed du Sorbier.
- REUTER Yves (1995), les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique, in, Y. Reuter (coord). Lecture/ écriture, pratiques, vol. 86, n°01, Metz : CRESEF, pp. 5-23.

Dictionnaires

- CUQ Jean-Pierre (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Ed CLE I.
- Le Robert <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- MARTINE Boncourt, CATHERINE Mazurie (2018), Dictionnaire de la pédagogie Freinet, ESF Sciences humaines.

Articles

- AIT AMAR MEZIANE Ouardia (2021), production pédagogique : travaux dirigés et applications en techniques rédactionnelles, université Ibn Khaldoun –Tiaret-.
- FIJALKOW Jaques Pierre (2003), Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire ? .in. PIREF, L'enseignement de la lecture à l'école primaire : Des premiers apprentissages au lecteur compétent, Université de Toulouse le Mirail.
- HEUDEY Laurent (2006), La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive, Languages, vol. 164, no. 4.

Mémoires et thèses

- AMMOUDEN M'hand (2012), L'apprentissage actif de l'écrit / ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée, Thèse de doctorat, l'université de Bejaïa.
- CHELLAL Fouzia (2015/2016), de la lecture à l'écriture...pour une meilleure exploitation des acquis de la lecture pour améliorer la production écrite des textes narratifs. Cas de la 2AS, mémoire de Master, université Larbi ben M'hidi, Oum El Bouaghi.
- DELPANQUE Émilie (2012), L'articulation de la lecture au CP, Mémoire de master 2, Université d'Artois.

- GUERROUDJ Lynda et DJEMADI Sonia (2019/2020), la relation entre la lecture compréhension et la production textuelle en classe de 3AS, mémoire de Master, université Abderrahmane Mira –Bejaïa-.
- HASSANINE Hadjer (2021/20222), de la lecture compréhension à la production textuelle : quel cheminement ? Cas des apprenants de 2AS, mémoire de Master, université Mohamed Khider –Biskra-.

Annexes

Annexes

Modèle du questionnaire utilisé

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 4^{ème} année moyenne dans le cadre d'une recherche en didactique portant sur le thème :

De la lecture compréhension à la production textuelle en classe de FLE : quel cheminement ?

Sexe : homme femme

Age :ans

Expérience professionnelle :ans

1- Par quoi vous commencez la première séquence d'un projet :

Evaluation diagnostique Lecture compréhension

Grammaire

Autres :

2- Lors de la séance de la lecture compréhension, référez-vous aux textes proposés dans le manuel : Toujours Parfois Rarement

3- Lors de la séance de la lecture compréhension, vous essayer d'amener les élèves à :

Savoir lire un texte Savoir comprendre un texte

Connaître les caractéristiques linguistiques d'un genre de discours

Connaître les caractéristiques textuelles d'un genre de discours

Autres :

4- Dans une séance de compréhension de l'écrit, opteriez-vous pour la lecture silencieuse ? Si oui, dites pourquoi ?

.....

.....

5- Combien de séances réservez-vous à l'activité de lecture compréhension par projet didactique ?

Une séance

Deux séances

Trois séances

Plus

6- Pensez-vous que les activités de la compréhension proposées dans le manuel scolaire sont suffisantes pour amener l'élève à maîtriser et produire le genre de discours abordé:

Suffisantes

Acceptables

Insuffisantes

7- Selon vous les éléments (connaissances) abordés lors de lecture compréhension sont-ils réinvestis lors de la production écrite ?

Oui

Non

Si oui, dites comment ?

.....8

- Comment trouvez-vous la relation entre la lecture compréhension et la production textuelle dans le manuel de la 4ème Année moyenne ?

Explicite

Implicite

Absente

9- Pensez-vous que la lecture compréhension doit être une compétence :

Autonome

Complémentaire

Au service de la compétence de la production écrite

10- Considérez –vous que les difficultés qu'éprouvent les élèves en production écrite sont dues à la non-atteinte des objectifs soulignés pour l'activité de lecture/compréhension ?

Toujours

souvent

rarement

jamais

11- Selon vous, comment doit-on procéder pour tirer profit de la lecture compréhension afin d'amener les élèves à mieux écrire ?

.....
.....
.....
12-Pour remédier aux différents déficits des élèves en production écrite, proposez –vous d'accorder :

-Plus de temps à l'activité de compréhension de l'écrit

-D'inviter l'élève à consulter les éléments pris dans la trace écrite

-D'expliquer de nouveau la consigne

-Autres :

.....
.....
13-Selon-vous en plus de l'apport de la lecture à l'écriture, par quel(s) autre(s) moyen(s) pouvez –vous développer la compétence rédactionnelle de vos apprenants ?

.....
.....
Merci pour votre précieuse collaboration...

Quelques modèles de réponses des enseignants

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 4^{ème} année moyenne, dans le cadre d'une recherche en didactique portant sur le thème :
De la lecture compréhension à la production textuelle en classe de FLE : quel cheminement ?

Sexe : homme femme
Age : ... 29 ... ans
Expérience professionnelle : 6 ans

1- Par quoi vous commencez la première séquence d'un projet :

Evaluation diagnostique Lecture compréhension
Grammaire Autres : Ex. pression orale... puis la lecture...
..... Compréhension

2- Lors de la séance de la lecture compréhension, référez-vous aux textes proposés dans le manuel : Toujours Parfois Rarement

3- Lors de la séance de la lecture compréhension, vous essayer d'amener les élèves à :

Savoir lire un texte Savoir comprendre un texte
Connaître les caractéristiques linguistiques d'un genre de discours
Connaître les caractéristiques textuelles d'un genre de discours
Autres :

4- Dans une séance de compréhension de l'écrit, opteriez-vous pour la lecture silencieuse ? Si oui, dites pourquoi ?

... Si la buter... à lire et à utiliser le dictionnaire

5- Combien de séances réservez-vous à l'activité de lecture compréhension par projet didactique ?

Une séance Deux séances
Trois séances Plus

6- Pensez-vous que les activités de la compréhension proposées dans le manuel scolaire sont suffisantes pour amener l'élève à maîtriser et produire le genre de discours abordé:

Suffisantes Acceptables Insuffisantes

7- Selon vous les éléments (connaissances) abordés lors de lecture compréhension sont-ils réinvestis lors de la production écrite ?

Oui Non

Si oui, dites comment ?

... Pas toujours... mais une partie peut être investie

8- Comment trouvez-vous la relation entre la lecture compréhension et la production textuelle dans le manuel de la 4ème Année moyenne ?

Explicite Implicite Absente

9- Pensez-vous que la lecture compréhension doit être une compétence :

Autonome Complémentaire
Au service de la compétence de la production écrite

10- Considérez –vous que les difficultés qu'éprouvent les élèves en production écrite sont dues à la non-atteinte des objectifs soulignés pour l'activité de lecture/compréhension ?

Toujours souvent rarement jamais

11- Selon vous, comment doit-on procéder pour tirer profit de la lecture compréhension afin d'amener les élèves à mieux écrire ?

Les apprenants peuvent écrire lorsqu'ils lisent
des textes simplifiés selon leur niveau et leur culture.

12- Pour remédier aux différents déficits des élèves en production écrite, proposez – vous d'accorder : Plus de temps à l'activité de compréhension de l'écrit

D'inviter l'élève à consulter les éléments pris dans la trace écrite

D'expliquer de nouveau la consigne

Autres : Programmation de plusieurs activités
d'écriture simplifiées.

13- Selon-vous en plus de l'apport de la lecture à l'écriture, par quel(s) autre(s) moyen(s) pouvez –vous développer la compétence rédactionnelle de vos apprenants ?

S'appuyer au cours des années précédentes sur les
activités de lecture, d'écriture et d'orthographe
plus que sur la grammaire.

Merci pour votre précieuse collaboration..

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 4^{ème} année moyenne, dans le cadre d'une recherche en didactique portant sur le thème :
De la lecture compréhension à la production textuelle en classe de FLE : quel cheminement ?

Sexe : homme femme
Age : 46 ans
Expérience professionnelle : 16 ans

1- Par quoi vous commencez la première séquence d'un projet :
Evaluation diagnostique Lecture compréhension
Grammaire Autres : *C. compréhension orale + Production orale*

2- Lors de la séance de la lecture compréhension, réservez-vous aux textes proposés dans le manuel : Toujours Parfois Rarement

3- Lors de la séance de la lecture compréhension, vous essayer d'amener les élèves à :
Savoir lire un texte Savoir comprendre un texte
Connaître les caractéristiques linguistiques d'un genre de discours
Connaître les caractéristiques textuelles d'un genre de discours
Autres :

4- Dans une séance de compréhension de l'écrit, opteriez-vous pour la lecture silencieuse ? Si oui, dites pourquoi ?
..Oui, la lecture silencieuse est importante pour découvrir le texte et pour amener l'élève à accéder au sens progressivement.....

5- Combien de séances réservez-vous à l'activité de lecture compréhension par projet didactique ?

Une séance Deux séances
Trois séances Plus

6- Pensez-vous que les activités de la compréhension proposées dans le manuel scolaire sont suffisantes pour amener l'élève à maîtriser et produire le genre de discours abordé:

Suffisantes Acceptables Insuffisantes

7- Selon vous les éléments (connaissances) abordés lors de lecture compréhension sont-ils réinvestis lors de la production écrite ?

Oui Non

Si oui, dites comment ?

L'activité de la compréhension de l'écrit permet l'élève à repérer des éléments dans les textes qui l'aident à rédiger avec moins de difficultés. Le texte de la lecture est un modèle de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire sans oublier le type de texte et la structure.

8- Comment trouvez-vous la relation entre la lecture compréhension et la production textuelle dans le manuel de la 4ème Année moyenne ?

Explicite Implicite Absente

9- Pensez-vous que la lecture compréhension doit être une compétence :

Autonome Complémentaire
Au service de la compétence de la production écrite

10- Considérez –vous que les difficultés qu'éprouvent les élèves en production écrite sont dues à la non-atteinte des objectifs soulignés pour l'activité de lecture/compréhension ?

Toujours souvent rarement jamais

11- Selon vous, comment doit-on procéder pour tirer profit de la lecture compréhension afin d'amener les élèves à mieux écrire ?

..... Pour amener les élèves à mieux écrire, il est très important
..... de les inciter à lire
.....

12- Pour remédier aux différents déficits des élèves en production écrite, proposez – vous d'accorder :

Plus de temps à l'activité de compréhension de l'écrit
D'inviter l'élève à consulter les éléments pris dans la trace écrite
D'expliquer de nouveau la consigne

Autres :

13- Selon-vous en plus de l'apport de la lecture à l'écriture, par quel(s) autre(s) moyen(s) pouvez –vous développer la compétence rédactionnelle de vos apprenants ?

..... Tout simplement par la lecture.....
.....
.....

Merci pour votre précieuse collaboration..

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 4^{ème} année moyenne, dans le cadre d'une recherche en didactique portant sur le thème :
De la lecture compréhension à la production textuelle en classe de FLE : quel cheminement ?

Sexe : homme femme
Age : ... 38 ... ans
Expérience professionnelle : ... 16 ... ans

1- Par quoi vous commencez la première séquence d'un projet :

Evaluation diagnostique Lecture compréhension
Grammaire Autres : ... Compréhension / production orales

2- Lors de la séance de la lecture compréhension, référez-vous aux textes proposés dans le manuel : Toujours Parfois Rarement

3- Lors de la séance de la lecture compréhension, vous essayer d'amener les élèves à :

Savoir lire un texte Savoir comprendre un texte
Connaître les caractéristiques linguistiques d'un genre de discours
Connaître les caractéristiques textuelles d'un genre de discours

Autres :

4- Dans une séance de compréhension de l'écrit, opteriez-vous pour la lecture silencieuse ? Si oui, dites pourquoi ?

... Non

5- Combien de séances réservez-vous à l'activité de lecture compréhension par projet didactique ?

Une séance Deux séances
Trois séances Plus

6- Pensez-vous que les activités de la compréhension proposées dans le manuel scolaire sont suffisantes pour amener l'élève à maîtriser et produire le genre de discours abordé :

Suffisantes Acceptables Insuffisantes

7- Selon vous les éléments (connaissances) abordés lors de lecture compréhension sont-ils réinvestis lors de la production écrite ?

Oui Non

Si oui, dites comment ?

... On demande à nos élèves de rédiger un texte et d'employer les connaissances abordées (acquises) lors de la séquence pédagogique -

8- Comment trouvez-vous la relation entre la lecture compréhension et la production textuelle dans le manuel de la 4ème Année moyenne ?

Explicite Implicite Absente

9- Pensez-vous que la lecture compréhension doit être une compétence :

Autonome Complémentaire
Au service de la compétence de la production écrite

10- Considérez –vous que les difficultés qu'éprouvent les élèves en production écrite sont dues à la non-atteinte des objectifs soulignés pour l'activité de lecture/compréhension ?

Toujours souvent rarement jamais

11- Selon vous, comment doit-on procéder pour tirer profit de la lecture compréhension afin d'amener les élèves à mieux écrire ?

..... demander aux élèves de produire une ou deux
..... phrases également en donnant leurs avis à propos
..... d'un thème à la fin de chaque séance et cela
..... à refaire quotidiennement.

12- Pour remédier aux différents déficits des élèves en production écrite, proposez – vous d'accorder : Plus de temps à l'activité de compréhension de l'écrit

D'inviter l'élève à consulter les éléments pris dans la trace écrite

D'expliquer de nouveau la consigne

Autres :

13- Selon-vous en plus de l'apport de la lecture à l'écriture, par quel(s) autre(s) moyen(s) pouvez –vous développer la compétence rédactionnelle de vos apprenants ?

..... leur demander de lire des textes en relation
..... avec les thèmes abordés lors des séquences
..... mémoriser le vocabulaire donné lors de chaque
..... séance et de l'investir dans des phrases à l'oral.

Merci pour votre précieuse collaboration..

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 4^{ème} année moyenne, dans le cadre d'une recherche en didactique portant sur le thème :
De la lecture compréhension à la production textuelle en classe de FLE : quel cheminement ?

Sexe : homme femme
 Âge : 59 ans
 Expérience professionnelle : 19 ans

1- Par quoi vous commencez la première séquence d'un projet :
 Evaluation diagnostique Lecture compréhension
 Grammaire Autres : *texte accompagné par des questions de compréhension suivi d'une situation d'intégration*

2- Lors de la séance de la lecture compréhension, référez-vous aux textes proposés dans le manuel : Toujours Parfois Rarement

3- Lors de la séance de la lecture compréhension, vous essayer d'amener les élèves à :
 Savoir lire un texte Savoir comprendre un texte
 Connaître les caractéristiques linguistiques d'un genre de discours
 Connaître les caractéristiques textuelles d'un genre de discours
 Autres :

4- Dans une séance de compréhension de l'écrit, opteriez-vous pour la lecture silencieuse ? Si oui, dites pourquoi ?
Oui, pour que l'apprenant arrivera à comparer sa lecture avec celle de son maître "magistrale"

5- Combien de séances réservez-vous à l'activité de lecture compréhension par projet didactique ?
 Une séance Deux séances
 Trois séances Plus ... *03 fois*

6- Pensez-vous que les activités de la compréhension proposées dans le manuel scolaire sont suffisantes pour amener l'élève à maîtriser et produire le genre de discours abordé :
 Suffisantes Acceptables Insuffisantes

7- Selon vous les éléments (connaissances) abordés lors de lecture compréhension sont-ils réinvestis lors de la production écrite ?
 Oui Non

Si oui, dites comment ?
Les apprenants inspirent des textes lus des expressions relatives au thème évoqué

8- Comment trouvez-vous la relation entre la lecture compréhension et la production textuelle dans le manuel de la 4ème Année moyenne ?

Explicite Implicite Absente

9- Pensez-vous que la lecture compréhension doit être une compétence :

Autonome Complémentaire
Au service de la compétence de la production écrite

10- Considérez -vous que les difficultés qu'éprouvent les élèves en production écrite sont dues à la non-atteinte des objectifs soulignés pour l'activité de lecture/compréhension ?

Toujours souvent rarement jamais

11- Selon vous, comment doit-on procéder pour tirer profit de la lecture compréhension afin d'amener les élèves à mieux écrire ?

Il faut que l'apprenant comprenne davantage l'unité de compréhension de l'écrit, avec tous ce qu'elle porte de moyens d'aide - A retenir également les mots et expressions clés.

12- Pour remédier aux différents déficits des élèves en production écrite, proposez - vous d'accorder : Plus de temps à l'activité de compréhension de l'écrit

D'inviter l'élève à consulter les éléments pris dans la trace écrite

D'expliquer de nouveau la consigne

Autres :

A chercher A demander aux apprenants de chercher au préalable les mots et les concepts difficiles qui se trouvent dans le texte de Comp. de l'écrit.

13- Selon-vous en plus de l'apport de la lecture à l'écriture, par quel(s) autre(s) moyen(s) pouvez -vous développer la compétence rédactionnelle de vos apprenants ?

Les moyens sont :
↳ Consulter d'autre supports textes liés au thème.
Organiser plus d'un chantier de production écrite.

Merci pour votre précieuse collaboration..

Les écrits de quelques apprenants

N° 3

Je suis né le 26 septembre 2014 à mon premier jour en école
Je va a l'école et entré la classe mon Prof dit « bon jour »
c'est un très bon jour avec moi après sa le maître
parlé avec nous et dit : « c'est ton premier jour a l'école, passez
des beaux moments » Je suis très très heureux

n° 11

un jour. Qu. j. un enfant de 6 ans. je suis allé.
à l'école. la première fois. j'ai rencontré un enfant
Qu. il. à mon Ami, il. i. bien. élevés, ~~travaillait~~ dans la...
récréation. je. parle avec. il. par. mon. mineur...
après la récréation. j'ai appris la mathématique. et. je.
retourne à la maison. et. je. raconte mon. jour. ce...
qui passe.....

n° 2

"Le premier jour à l'école"

Je me rappelle le 1^{er} jour dans à l'école. J'ai
 resté à la voiture de mon père, dans à l'école. J'ai
 regardé mes amis et jls. : Zohir, Boussis, Taufic,
 Omar : Abdelmouhab, Abdelhadi, Babir, Salah
 Edin, Sidine, Massoud, Sliman, Abdellah, Amal,
 Aissa, Mohamed, Hami, Khaled, Mawadhin,
 Ayoub, Walid et moi. J'ai couronné dans la
 classe mes et mes amis, dans à la 09:50. Je nous...
 sortions à la récréation, et à la 12:00 nous...
 sortions à la récréation, nous reven à la class,
 et dans 14:00 nous sortions à les buss, et à la...
 maison. C'est un beau jour.

Les élève :

1. S. masou A. B. Denouf. H. adji, Tmail, Housine
2. Beladis Zohir 4. A. Abdel Aziz, Taufic.

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

ETABLISSEMENT : COMPOSITION-TRIMESTRIELLE :

ELEVE: CLASSE:

MATIERE: DATE:

PROFESSEUR DE LA MATIERE: NUMERO:

N° 12

FEUILLE DE COMPOSITION

NUMERO :

NOTE FINALE

Khironas Ayoub / le petit garçon la
Acridon in Djelga son H.O.P. Got. 2002 la pied
A. Aout :

NOTE PARCIELLE

Question 1 :

Question 2 :

Question 3 :

Question 4 :

Question 5 :

de R. M. M. de sa vie puis la question
de maintenir cachette sur le bord
de la. J'ai beaucoup malgré je meurs
de tous sentiments qui s'écoulent
de

la Ayoub Brahimi
Ayoub Brahimi I Sham
Bt Nassir Ayoub
Nir Nass Ayoub

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

ETABLISSEMENT : COMPOSITION-TRIMESTRIELLE :

ELEVE: CLASSE:

MATIERE: DATE:

PROFESSEUR DE LA MATIERE: NUMERO:

n° 7

FEUILLE DE COMPOSITION

NUMERO :

NOTE FINALE

NOTE PARCIELLE

Question 1 :

Question 2 :

Question 3 :

Question 4 :

Question 5 :

je me souviens d'un bon souvenir à la mer de oram le matin j'ai aprais la natation dans la mer et je voyais les poisson en 11:30 je mangais le déjeuner avec ma famille j'ai rencontré mon amis ~~avec~~ SALAH et SALIM, et Yassin et ~~vous~~ nous pêchions

les

~~je me souviens d'un bon souvenir à la mer de oram le matin j'ai aprais la natation dans la mer de oram le matin j'ai~~

je souviens d'un bon souvenir, à la mer d'oram le matin j'ai aprais la natation dans la mer et je voyais les poisson à 11:30 je mangais le déjeuner avec ma famille, j'ai rencontré mon amis yacine et nous pêchions les poisson.

enfance et un bon souvenir

Résumé

L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, du français en particulier, exige l'appropriation de nombreuses compétences notamment la lecture et l'écriture, ces deux compétences sont indispensables car elles facilitent l'enseignement/apprentissage du FLE. Notre travail de recherche s'inscrit dans la perspective de la didactique de l'écrit en FLE, il présente la lecture, l'écriture, et le rapport entre ces deux compétences. Notre objectif est de montrer l'importance des pratiques enseignantes appuyées sur l'articulation lecture-écriture dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle moyen.

Mots clés : lecture-écriture, appropriation, pratiques enseignantes, compétence scripturale.

Abstract

The teaching/learning of foreign languages, French in particular requires the acquisition of many skills including reading and writing, these two skills are essential because they facilitate the teaching / learning of French as a foreign language. Our research work is part of the perspective of the didactics of writing in FLE; it presents reading, writing, and the relationship between these two skills. Our objective is to show the importance of teaching practices based on the reading-writing articulation in the development of scriptural competence in learners of the middle cycle.

Keywords: reading-writing, acquisition, teaching practices, scriptural competence.

الملخص

تعلم / تدريس اللغات الأجنبية، وبالتحديد اللغة الفرنسية، يتطلب اكتساب العديد من المهارات وبالخصوص القراءة و الكتابة، حيث ان هاتين المهارتين تسهلان تعلم / تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية، لذا فلا غنى عنهما في هذا الامر. عملنا البحثي هو جزء من منظور تعليمية الكتابة في اللغة الفرنسية، فهو يعرض القراءة والكتابة والعلاقة القائمة بين هاتين المهارتين. هدفنا هو اظهار اهمية ممارسات التدريس القائمة على الرابطة الوثيقة بين القراءة والكتابة في سبيل تطوير الكفاءة الكتابية لدى متعلمي الطور المتوسط.

الكلمات المفتاحية: القراءة و الكتابة، اكتساب ، ممارسات التدريس، الكفاءة الكتابية.