

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN -TIARET
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

De la compréhension de l'écrit à la mise en œuvre
rédactionnelle :Cas des apprenants de 1^{ère} AS

Présenté par

Hadj Ramdane Sihem

Haitous Khadidja

Sous la direction de

Pr. Mostefaoui Ahmed

Membres du jury :

MOKHTARI Fatima MCA Président Ibn Khaldoun-Tiaret

MOSTEFAOUI Ahmed Pr Rapporteur Ibn Khaldoun-Tiaret

MIHOUB Kheira MAA Examineur Ibn Khaldoun-Tiaret

Année universitaire : 2022/2023

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN -TIARET
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

De la compréhension de l'écrit à la mise en œuvre
rédactionnelle : Cas des apprenants de 1^{ère} AS

Présenté par

Hadj Ramdane Sihem

Haitous Khadidja

Sous la direction de

Pr. Mostefaoui Ahmed

Membres du jury :

MOKHTARI Fatima MCA Président Ibn Khaldoun-Tiaret

MOSTEFAOUI Ahmed Pr Rapporteur Ibn Khaldoun-Tiaret

MIHOUB Kheira MAA Examineur Ibn Khaldoun-Tiaret

Année universitaire : 2022/2023

Remerciements

-Nous remercions tout d'abord "ALLAH" le tout puissant de nous avoir illuminé et ouvert les portes du savoir, et nous avoir donné le courage, la force, la volonté et les moyens afin de pouvoir accomplir ce travail.

*-Nous tenons ensuite à remercier chaleureusement notre directeur de recherche **Pr Mostefaoui Ahmed** d'avoir accepté de diriger ce travail pour son aide et sa gentillesse.*

-Nos remerciements s'adressent aussi à tous nos enseignants qui ont contribué à notre formation tout au long de notre cursus universitaire.

Merci à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicaces

Je dédie ce travail à:

**La mémoire de de mon cher frère Ibrahim,
décédé il y a un an, il est parti très vite,
qu'Allah ait son âme dans sa sainte miséricorde
et le garde dans son vaste paradis.*

** A mes chers parents:*

*Aucune dédicace ne saurait être assez éloquente
pour exprimer ce que vous méritez.*

*Votre prière et votre bénédiction m'ont été d'un grand
secours pour mener mes études.*

** A mes chers frères :*

Mohammed, Bachir et Yacine.

Khadija

Dédicaces

Je dédie ce travail à :

**Mes parents qui m'ont donné un deuxième souffle dans la vie et qui m'ont soutenue et m'ont encouragé durant mes années d'études.*

**A mes chers frères : Mohammed, Mostapha, Islem et Menad.*

**A mes chères sœurs : Sakina et Khadidja.*

**A mes chères amies : Messaouda, Naïma, Amel et Hamida.*

**A ma chère camarade Khadidja pour son soutien moral, sa patience et sa compréhension tout au long de ce travail.*

Sihem

Liste des abréviations

FLE: Français Langue Etrangère

LE : Langue Etrangère

LM: Langue Maternelle

MAO: Méthodologie Audio-Oral

SGAV: Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle

Liste des figures

Figure 01: Modèle de compréhension : Jocelyne Giasson (1990).....	22
Figure 02: Les composantes de la variable lecteur Giasson (2016).....	26
Figure 03: Le processus d'écriture d'après Hayes et Flower (1980).....	34

Liste des tableaux

Tableau 01: Les processus de la lecture et leurs composantes Giasson (1990).....	24
---	----

Sommaire

Introduction générale	11
Chapitre 1 : La lecture et la compréhension de l'écrit	15
Chapitre 2 : L'écriture et sa relation et la compréhension de l'écrit	29
Chapitre 3 : Présentation et description de l'expérimentation	41
Chapitre 4 : Analyse et interprétation des résultats	51
Conclusion générale	58
Références bibliographiques	
Annexes	

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) vise essentiellement à installer et développer des compétences communicatives chez les apprenants. Ces compétences interagissent à l'oral par le biais de l'écoute et le parler, et à l'écrit par le biais de la lecture et l'écriture. La relation entre la lecture et l'écriture fera l'objet de notre recherche.

La lecture reste toujours le moyen privilégié d'accès à la connaissance, et constitue un instrument d'intégration sociale. C'est une habileté fondamentale dans l'acquisition de la langue. En réalité, nous ne pouvons pas parler de la lecture sans parler de la compréhension de ce que nous lisons, l'acte de lire est lié étroitement avec la compréhension : entre la lecture et la compréhension se cache tout un processus d'intériorisation qui va de l'image tracée par l'écriture à l'image finale que le lecteur se trace dans son esprit grâce à sa compréhension.

Dans le secteur éducatif, la lecture dite la compréhension de l'écrit est considérée comme une activité fondamentale et un point de départ de tout progrès dans l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères.

La compréhension de l'écrit est une activité scolaire qui associe des aspects physiologiques, cognitifs et psychologiques. Elle implique des compétences linguistiques pour pouvoir déchiffrer les mots et distinguer les unités de sens, et des compétences encyclopédiques puisque c'est un processus neurophysiologique qui exige la mise en œuvre de différentes fonctions du cerveau (la perception et la mémorisation).

Comme la lecture, la production écrite est une activité omniprésente en classe de FLE. Apprendre à écrire est l'une des missions les plus complexes et délicates de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ecrire, ce n'est pas une simple activité d'assemblage de mots et de phrases, c'est plutôt un travail plus compliqué durant lequel l'élève doit faire intervenir plusieurs compétences : linguistique, textuelles et pragmatiques.

En effet, de nombreux chercheurs dans le domaine l'enseignement/apprentissage du FLE insistent sur l'articulation lecture/écriture dont l'écriture est le fruit de l'acte de lire, autrement dit, la mise en place et le développement des compétences scripturales peuvent être facilités par les transferts lecture/écriture. Dans cette perspective, Reuter

Introduction générale

(2002) déclare que « *si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire* ». (Reuter, 2002 : 33).

Il est évident donc, que la lecture et la compréhension de l'écrit dotent l'élève d'outils linguistiques qui lui permettent de rédiger correctement et facilement un texte, ainsi qu'elles servent à élargir le vocabulaire de l'apprenant et lui permettent d'assimiler le savoir pour l'employer ultérieurement dans leurs écrits.

Alors, notre travail de recherche part du constat que apprenants éprouvent et présentent toujours d'énormes difficultés au niveau de la production écrite. Bien que le développement de cette compétence prenne racine chez l'écolier algérien à un âge très précoce, il arrive au cycle secondaire incapable de rédiger un court texte sur un sujet donné. Devant cette situation nous allons nous intéresser au rôle primordial que peut jouer l'activité de la compréhension de l'écrit dans l'amélioration des compétences scripturales chez les apprenants.

Cette réflexion nous a amené à nous interroger comme suit :

Quel est l'impact de l'activité de la compréhension de l'écrit sur l'amélioration des productions écrites des élèves ? Autrement dit, Comment l'enseignement/apprentissage de cette activité permettrait aux apprenants d'améliorer leurs compétences scripturales ?

En guise de réponse à ses interrogations, nous émettons les hypothèses suivantes :

- La lecture d'un texte dans le cadre de la compréhension de l'écrit alimenterait et enrichirait les connaissances de l'apprenant en matière d'idées et d'outils linguistiques qui seront mobilisés par la suite dans l'activité scripturale.
- L'exploitation des acquis de la lecture faciliterait la rédaction chez l'apprenant et l'amènerait à réaliser une meilleure production écrite.

L'objectif principal de notre étude est de prouver que la compréhension de l'écrit est d'une importance cruciale, où l'apprenant doit appliquer des processus et des stratégies de lecture pour comprendre les supports écrits, et par la suite arrive à réinvestir ces connaissances de lecture dans ses productions écrites.

Introduction générale

Pour atteindre notre objectif, nous avons scindé notre travail en quatre chapitres. Les deux premiers chapitres sont théoriques. Dans le premier, intitulé « La lecture et la compréhension de l'écrit », nous aborderons les concepts clés en relation avec la lecture et la compréhension de l'écrit. Dans un premier lieu, nous allons mettre en évidence l'acte de lire en définissant la lecture, puis nous allons présenter ses processus, ses stratégies et les mécanismes cognitifs liés à cette activité. Par la suite, nous allons mettre l'accent sur les concepts relatifs à la compréhension de l'écrit.

Le deuxième chapitre porte le titre « L'écriture et sa relation avec la compréhension de l'écrit ». Au cours de ce chapitre, nous évoquerons le statut de l'écrit dans certaines méthodologies d'enseignement et nous citerons quelques modèles rédactionnels tout en parlant des difficultés de cette tâche. Comme étape finale, le cadre théorique est clos par un aperçu sur la relation de la lecture et la compréhension de l'écrit avec la production écrite.

Quant aux chapitres pratiques, nous avons mené une expérimentation auprès d'un public de secondaire (1^{ère} année secondaire lettres), nous focaliserons notre étude sur un échantillon de deux groupes, nous envisageons de faire produire les deux groupes, témoin et expérimental avec une compréhension de l'écrit pour montrer l'importance de cette activité dans l'amélioration des écrits des apprenants. Ensuite, nous allons procéder à une analyse quantitative en comparant les productions écrites des deux groupes selon une grille d'évaluation, cela nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Chapitre 1 :
La lecture et la
compréhension de l'écrit

Introduction

Du fait que la lecture est une activité mentale, elle suppose une compréhension des signes visuels. En effet, nous ne pouvons pas parler de la lecture sans parler de la compréhension de ce que nous lisons.

La lecture et la compréhension de l'écrit sont considérées comme la porte d'entrée dans la séquence d'apprentissage dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ces deux activités indissociables seront notre sujet traité tout au long de ce chapitre.

1.1. La lecture

1.1.1. Qu'est-ce que la lecture ?

La lecture est une activité complexe, sa définition et sa pratique varient en fonction des époques et des domaines. Les chercheurs en lecture en ont donné de nombreuses définitions à ce terme.

Pour Cuq et Gruca (2005) la lecture par définition est « *une interaction entre le texte et son lecteur* », ils ajoutent aussi que « *lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification* ». (Cuq et Gruca, 2005 : 166).

Dans cette optique s'ajoute la définition de Gray (1956) qui pense qu'apprendre à lire est « *apprendre à l'élève non seulement à identifier les mots, mais aussi à bien comprendre le texte* ». (Gray, 1956 : 83).

Selon le petit Robert, la lecture est une « *action matérielle de lire, de déchiffrer, (ce qui est écrit)... action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)... action de lire à haute voix (à d'autre personne)* ».

Selon Riquois (2019) « *lire, ce n'est donc pas simplement déchiffrer une combinaison de lettres. C'est plutôt parcourir un texte dans le but de le comprendre. Le lecteur utilise ensuite ce qu'il a lu pour extraire des informations, une explication, des arguments* ». (Riquois, 2019 : 11).

A partir de ces déclarations nous pourrions déduire que la lecture n'est pas une simple opération de décodage et de compréhension des signes graphiques mais aussi un acte de construction de sens et de significations possibles d'un texte. C'est un moyen d'acquisition des savoirs et de développement des connaissances, elle rend le lecteur une personne active et interculturelle. La lecture est une activité complexe qui fait appel à plusieurs compétences physiologiques, cognitives et psychologiques.

1.1.2. Les stratégies de lecture

Les stratégies de lecture désignent les manières et les techniques utilisées pour lire un texte. Le choix de stratégie dépend de la situation et des réseaux pour lesquels on a entrepris cette lecture. Dans ce cadre Cicurel (1991) propose cinq stratégies.

✓ 1.1.2.1. Lecture studieuse

Est une lecture attentive qui sert à tirer le maximum d'informations. Cette lecture est souvent faite avec un crayon à la main pour prendre et souligner des notes.

✓ 1.1.2.2. Lecture de balayage

Elle est utilisée lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte, cette lecture est le fait d'un lecteur exercé car elle exige de lui des stratégies d'élimination.

✓ 1.1.2.3. Lecture sélective

Est mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche : consulté un annuaire téléphonique, un dictionnaire, un journal de spectacle...etc.

✓ 1.1.2.4. Lecture-action

C'est une lecture discontinue qui se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser.

✓ 1.1.2.5. La lecture oralisée

Est celle qui consiste à lire un texte à voix haute. Soit le lecteur lit la totalité du texte par exemple lorsqu'on lit un conte à un enfant, où le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur le texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire.

1.1.3. Les étapes de la lecture

Au cours de la lecture l'apprenant ou le lecteur pratique ses propres stratégies pour arriver à comprendre et saisir le sens du texte visé, dont le processus selon Cuq et Gruca (2005) se divise en quatre étapes : la pré-lecture, l'observation du texte, lecture silencieuse et l'après lecture.

➤ 1.1.3.1. La pré-lecture

Une étape essentielle qui mobilise les connaissances déjà acquises par l'apprenant ; elle facilite l'entrée dans le texte et favorise la formulation d'hypothèses.

➤ 1.1.3.2. L'observation du texte

Elle invite l'apprenant à formuler des hypothèses de sens à partir de l'observation de la présentation typographique (le titre, le sous-titre, l'illustration...etc.)

➤ 1.1.3.3. Lecture silencieuse

La finalité de cette étape est la compréhension approfondie du texte dans sa totalité.

Elle est guidée par une ou plusieurs consignes afin de favoriser l'apprenant à l'entrée dans le texte et par conséquent la construction du sens.

➤ **1.1.3.4. Après lecture**

C'est faire réagir le lecteur par rapport aux différentes informations dégagées par le texte dans sa forme et son contenu, elle est réalisée sous la forme d'une discussion (apprenants/enseignant).

1.1.4. Les opérations mentales relatives à la lecture

1.1.4.1. La perception visuelle du texte

Les mouvements oculaires dite la perception visuelle est parmi les principaux processus sur lesquels dépend l'activité de la lecture. Dans cette perspective Riquois (2019) souligne que « *pour étudier comment se déroule la lecture chez le lecteur, un premier niveau d'observation simple s'impose : celui du mouvement que font ses yeux pendant le parcours du texte* ». (Riquois, 2019 : 17).

D'après Golder et Gaonac'h « *l'activité du regard n'est qu'un aspect de l'activité du cerveau pendant la lecture, mais elle a le grand intérêt d'être observable* ». (Cité par Riquois, 2004 : 22)

Trois mouvements oculaires seconjoignent au cours de la lecture : la fixation, la saccade et la régression. **La fixation** correspond aux mouvements d'arrêts de l'œil pendant la lecture. L'œil perçoit un groupe de sept à neuf caractères que l'on nomme empan perceptif. **Les saccades** désignent les mouvements de saut d'une fixation à une autre, ils permettent au regard d'avancer sur la ligne. En cas de difficulté ou de mot inconnu le lecteur fait un retour pour vérifier la lecture, cette opération correspond aux **régressions**.

1.1.4.2. Le rôle de la mémoire dans l'acte de lire

Etant une activité principalement mentale, nous ne pouvons pas parler de la lecture sans parler du rôle de la mémorisation dans ce processus. La mémoire est le lieu où se construisent les savoirs de l'apprenant. Durant l'activité de la lecture et la compréhension de l'écrit, elle joue un rôle primordial dans la recherche du sens global

et de l'idée principale du texte. Cependant, il existe plusieurs types de mémoires, les spécialistes en psycholinguistique distinguent trois types.

- **Mémoire sensorielle (la perception)**

C'est l'étape initiale du traitement de l'information dont la durée de vie de l'information est très courte et elle est de l'ordre d'une demie seconde à deux secondes.

- **Mémoire de travail (à court terme)**

Elle joue un rôle fondamental dans la lecture, elle permet d'assembler les diverses fixations et de leur donner du sens, elle transmet à notre mémoire à moyen terme les renseignements significatifs de la lecture, mais elle a une capacité limitée.

- **Mémoire à long terme**

Elle a une capacité immense et infinie de stockage des informations. En lecture, la mémoire à long terme contient les informations et les données enregistrées. Le lecteur puise dans cette mémoire les connaissances qui vont orienter sa compréhension et par la suite il fabrique une représentation mentale du texte.

1.2. La compréhension écrite

1.2.1. Qu'est-ce que la compréhension ?

La compréhension est un processus psychologique lié à un objet physique ou abstrait (une personne, une situation, un message), selon lequel une personne est capable de réfléchir et d'utiliser des concepts pour traiter cet objet de manière appropriée.

Dans le cadre didactique, nous trouvons plusieurs définitions à ce terme. Notamment celle de Cuq (2003) qui définit la compréhension comme : « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou il lit (compréhension écrite)* ». (Cuq, 2003 : 49).

Dans cette perspective, Cuq et Gruca (2005) ajoutent aussi que

comprendre, que ce soit par le support oral ou écrit, n'est une simple action de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considérée, car dans tous les cas, il s'agit de connaître la signification d'une phrase ou d'un discours et identifier leur(s) fonction(s) communicative(s). (Cuq et Gruca, 2005 : 157)

D'après ces définitions, nous pourrions dire que la compréhension est une activité cognitive complexe. Il s'agit d'une opération de décodage qui aboutit à la construction d'une signification à un message écrit ou oral.

1.2.2. Les modèles de la compréhension

Selon Cuq et Gurca, 2005 « *L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la réception que de l'interprétation* ». (Cuq et Gurca, 2005 : 157).

Dans ce cadre, de nombreuses théories tentent d'expliquer comment le lecteur construit la signification globale d'un texte écrit. Pour Cuq et Gurca (2005), Il existe plusieurs manières d'aborder le problème de la compréhension. Ils décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents.

1.2.2.1. Le modèle sémasiologique (de la forme au sens)

Ce modèle donne la priorité à la perception des formes du message, le processus de compréhension met en jeu quatre grandes opérations. D'après Cuq et Gurca (2005 :158) ces opérations sont classées comme suit :

- *Une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques ;*
- *Une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases ;*
- *Une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou phrases ;*
- *Enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases.*

1.2.2.2. Le modèle onomasiologique (du sens à la forme)

Le processus de compréhension, s'opère selon le type « de haut en bas », le récepteur établit un certain nombre d'hypothèses et ensuite il les vérifie. Pour Cuq et Gurca (2005 : 159) la compréhension selon ce modèle se déroule selon le processus suivant :

- *Hypothèses d'ordre sémantique* : elles se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont le récepteur dispose ;
- *La vérification des hypothèses émises* : grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ ;
- *Le résultat de la vérification* : le récepteur se trouve face aux trois situations
 1. *Les hypothèses sont confirmées* : le récepteur peut construire le sens global du message.
 2. *Les hypothèses sont infirmées* : le récepteur doit formuler des nouvelles hypothèses.
 3. *Les hypothèses sont ni confirmées ni infirmées* le récepteur doit s'attendre à d'autres indices.

1.2.3. Qu'est-ce que la compréhension de l'écrit?

La compréhension de l'écrit est une activité primordiale qui fait partie des quatre compétences objectives de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. Cette activité a une relation de base avec la lecture.

Ce concept reste l'objectif crucial de nombreuses recherches du champ éducatif dont les définitions sont présentées par plusieurs chercheurs en terme plus ou moins différents.

Cuq et Gruca (2005) soulignent que

La compréhension de l'écrit en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel. (Cuq et Gruca, 2005 : 166).

Dans cette optique s'ajoute la définition de Moirand (1982 : 130) qui trouve que :
« *Comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà* ».

A la lumière de ces définitions, nous pourrions dire donc, que la compréhension de l'écrit est un concept qui fait partie de la didactique de l'écrit, est l'une des compétences

fondamentales sur laquelle s'appuie l'enseignement apprentissage du FLE. Il s'agit d'une activité complexe qui met en jeu des processus psychologiques, cognitifs et motivationnels.

Cet acte cognitif permet aux apprenants d'accéder au sens d'un texte et de construire une représentation mentale de la situation décrite.

La compréhension de l'écrit est un acte délicat qui pousse l'apprenant à fournir des efforts d'interprétations et de combinaisons entre ses anciennes et nouvelles connaissances.

1.2.4. Les composantes de la compréhension de l'écrit

D'après les chercheurs du modèle contemporaine, notamment Giasson (1990) pour une bonne compréhension de l'écrit, il faut établir une interaction entre trois variables : le lecteur, le texte et le contexte.

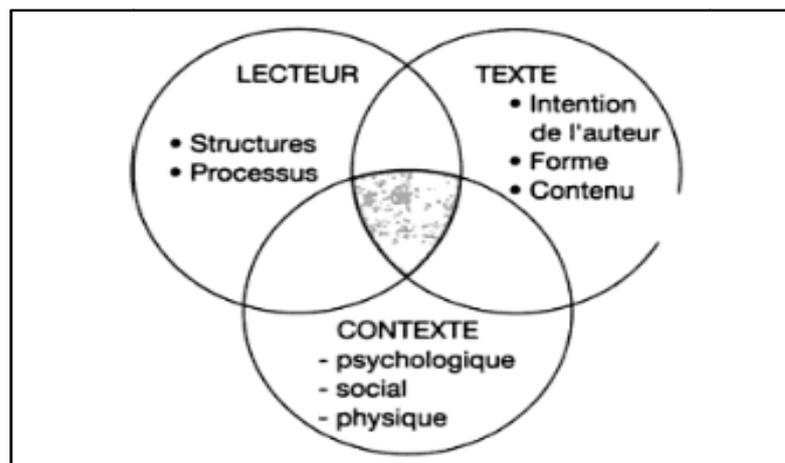


Figure 01 : Modèle de compréhension : Jocelyne Giasson (1990)

1.2.4.1. Le lecteur

C'est la variable la plus complexe, selon (Giasson, 1990) le lecteur crée du sens en se servant simultanément du texte, de ses connaissances et de son intention de lecture. Dans ce modèle de compréhension, le lecteur met en œuvre ses structures (ses connaissances et ses attitudes), c'est-à-dire ce qu'il est, et ses processus (ses habiletés de lecture), c'est-à-dire ce qu'il fait.

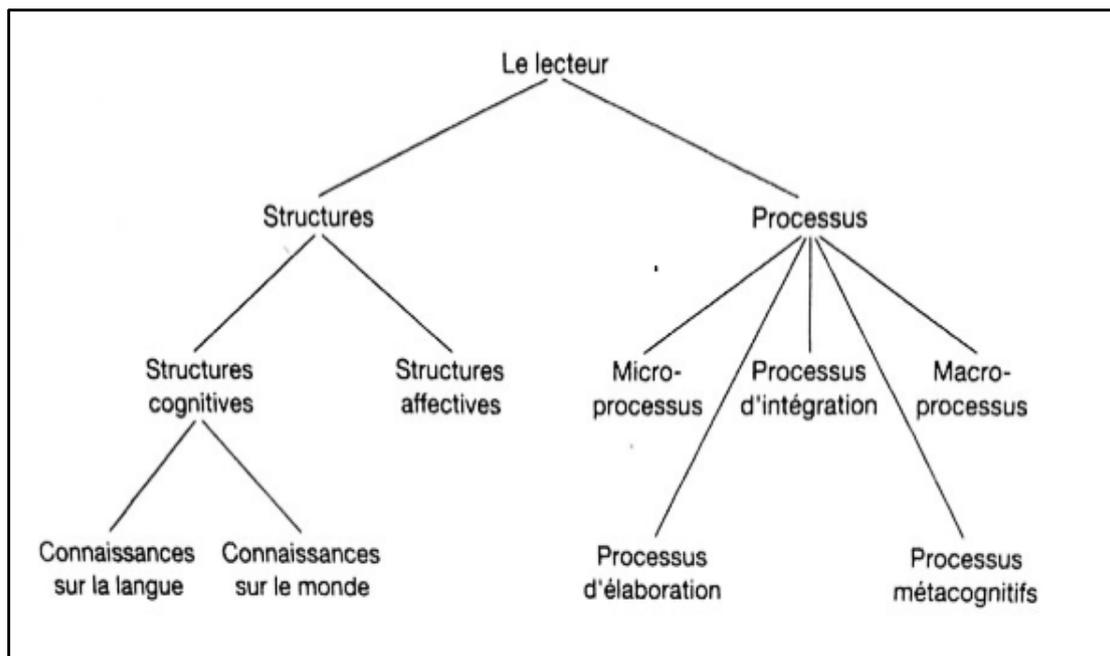


Figure 03 : Les composantes de la variable lecteur Giasson (2016).

Les structures

Désignent ce que possède le lecteur indépendamment du texte, ils sont en nombre de deux :

- **Les structures dites cognitives** : regroupent l'ensemble des connaissances du lecteur (sur la langue et sur le monde) ;
- **Les structures dites affectives** : attitudes générales et la motivation à la lecture.

Les processus

En plus de ses connaissances et ses attitudes, le lecteur utilise simultanément plusieurs habiletés dont les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration ainsi que les processus métacognitifs. Les microprocessus servent à identifier l'information importante au niveau de la phrase, alors que les macroprocessus servent à la compréhension globale du texte, les processus d'intégration, pour leur part, servent à effectuer des liens entre les propositions et les phrases. Les processus d'élaboration comportent cinq types de processus qui permettent au lecteur d'aller au-delà du texte. A ce moment, le lecteur peut faire des images dans sa tête, des prédictions, des liens avec ses connaissances antérieures,... etc.

Finalement, les processus métacognitifs chapeautent en quelque sorte la compréhension du texte. Le lecteur les utilise pour s'ajuster au texte et à la situation.

Processus				
Microprocessus	Processus d'intégration	Macro-processus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
Reconnaissance des mots	Utilisation des référents	Identification des idées principales	Prédictions	Identification de la perte de compréhension
Lecture par groupe des mots	Utilisation des connecteurs	Résumé	Imagerie mentale	Réparation de la perte de compréhension
Micro-sélection	Inférences fondés sur les schémas	Utilisation de la structure	Réponse affective	
			Lien avec les connaissances	
			Raisonnement	

Tableau 01: Les processus de lecture et leurs composantes Giasson (1990).

1.2.4.2. Le texte

Cette variable prend également une place très importante dans la compréhension écrite.

Giasson (2013) parle de trois aspects du texte pouvant avoir une influence sur la compréhension : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu.

- **L'intention de l'auteur :** c'est la visée communicative de l'auteur. elle rassemble toutes les décisions que l'auteur reprise pour véhiculer le message ;
- **La structure du texte :** c'est l'organisation des idées dans le texte ;
- **Le contenu :** c'est ce que veut écrire l'auteur, il renvoie aux connaissances, aux concepts et au vocabulaire utilisé.

1.2.4.3. Le contexte

C'est la dernière variable à traiter selon le modèle de Giasson, elle inclut les éléments externes qui influencent sur la compréhension de l'écrit autrement dit, c'est les conditions dans lesquels se rencontrent le lecteur avec le texte.

Il existe trois types de contextes qui permettent de décrire précisément la situation :

- **Contexte psychologique** : renvoie au lecteur lui-même, concerne ses motivations, ses intérêts et ses intentions ;
- **Contexte social** : concerne toute sorte d'interactions susceptible de se produire entre le lecteur et son environnement lors de la lecture ;
- **Contexte physique** : le bruit, la ventilation, la température..., c'est l'ensemble des éléments pouvant perturber le déroulement de la lecture.

1.2.5. Les compétences de la compréhension

La compréhension de l'écrit exige la mise en œuvre de plusieurs stratégies et de compétences. En plus de ses connaissances sur la langue, l'apprenant doit être capable d'exploiter les indices textuels et paratextuels pour entrer en communication avec le texte.

Selon Moirand (1979) pour accéder au sens d'un texte le lecteur a besoin de la compétence en lecture, pour lui, il existe trois compétences à ce niveau.

- **1.2.5.1. La compétence linguistique**

Correspond à la maîtrise des règles syntaxiques et sémantiques de la langue, c'est-à-dire la connaissance du sens des mots et la relation entre eux.

- **1.2.5.2. La compétence discursive**

C'est la capacité de faire la différence entre les différents discours et types de texte et même les registres de langue.

- **1.2.5.3. La compétence référentielle et socioculturelle**

Pour enseigner une langue étrangère, il faut prendre en considération le côté socioculturel et non seulement le côté linguistique, du fait que chaque langue véhicule une culture.

1.2.6. Quel rôle joue l'enseignant au cours de l'activité de la compréhension de l'écrit ?

L'objectif principale de l'activité de la compréhension de l'écrit est de rendre l'élève un lecteur autonome qui fait face aux différents types de textes (narratif, descriptif, argumentatif,...). L'enseignement de cette notion donne à l'apprenant des nouvelles habitudes de lecture, autrement dit, à travers cette activité l'apprenant va

acquérir petit à petit les stratégies de lecture qui lui permettent de s'adapter progressivement à des situations authentiques de compréhension écrites.

Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle primordial parce qu'il trace les principaux contours qui dirigent les apprenants vers une meilleure compréhension. Son rôle consiste à amener l'apprenant à trouver les indices textuels dans une tentative de découvrir l'architecture du texte et même de formuler les hypothèses de sens. Au cours de cette activité l'enseignant cherche à habituer l'élève à retrouver l'enchaînement de l'écrit (la conséquence, la cause, l'opposition...), de saisir la situation d'énonciation et de découvrir les règles de l'écrit (les types de phrases, les accords...).

Au-delà de ces efforts, le rôle crucial de l'enseignant est, sans doute, la motivation de ses élèves en leur créant un environnement favorisant qui encourage les apprenants à participer activement et par conséquent atteindre un bon niveau de compréhension. Un apprenant motivé est un apprenant qui apprend, c'est pour cette raison que l'enseignant doit maximaliser la motivation en rendant son enseignement désirable et attractif. Il peut jouer aisément sur ses méthodes d'enseignement de manière à donner envie à apprendre.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé la lecture et la compréhension de l'écrit comme deux activités principales de l'enseignement/apprentissage du FLE. Comme première étape, nous avons essayé de mettre la lumière sur les types et les stratégies de la lecture, puis, nous avons parlé des mécanismes cognitifs relatifs à cette activité. Ensuite, nous avons mis l'accent sur la compréhension de l'écrit où nous avons vu que c'est un processus complexe dont l'accomplissement nécessite la présence de plusieurs facteurs.

Chapitre 2 : L'écriture et sa relation avec la compréhension de l'écrit

Introduction

L'écriture est une activité complexe qui associe plusieurs aspects cognitifs, psychologiques et linguistiques, c'est une forme de communication au même titre que l'oral, cependant, elle est soumise à d'autres contraintes additionnelles liées au système graphique propre à chaque langue. En favorisant la reconnaissance et la mémorisation cette activité donne une ouverture intellectuelle et permet un développement personnel et social.

La production écrite est une activité scolaire fondamentale dans l'enseignement/apprentissage des langues dont l'objectif principal est d'amener les apprenants à rédiger de façon autonome et spontanée. Cette tâche est en relation étroite avec la compréhension de l'écrit.

Au cours de ce chapitre, nous aborderont les concepts théoriques en relation avec la production écrite, ensuite, nous allons essayer de déterminer la relation lecture/écriture.

2.1. La production écrite

2.1.1. Qu'est-ce que l'écriture?

Plusieurs définitions s'inscrivent dans ce champ, nous allons définir ce concept selon une perspective linguistique et didactique.

2.1.1.1. La perspective linguistique

Selon Larousse électronique l'écriture est définie comme « *un système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre* ».

2.1.1.2. La perspective didactique

Cuq (2003) a défini l'écrit 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 et 79).

D'après Reuter (2002)

l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentation, de valeurs, d'investissements, et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. (Reuter, 2002 : 58).

Donc, l'écriture est avant tout un moyen de communication qui permet une représentation du langage à travers l'inscription de signes graphiques sur un support. Contrairement à l'oral, où on trouve une certaine souplesse et tolérance au niveau de l'expression, l'écriture est un acte rigoureux qui exige la réflexion et le soumission à des règles et des normes bien définies.

2.1.2. Qu'est-ce que la production écrite ?

Apprendre à écrire est l'une des missions fondamentales qui ont fait l'objet d'une attention particulière dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'objectif

principal de cette tâche est d'amener l'apprenant à produire un ensemble cohérent portant un sens.

Moirand (1979) déclare que l'enseignement de l'écrit est l'enseignement de la communication par et avec l'écrit.

Dans ce champ, Deschenês (1988), trouve qu'« *écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur* ». (Citée par Roberge, 1988 : 98).

Selon Cuq et Gruca (2005), « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* ». (Cuq et Gruca, 2005 : 188).

Dans le programme scolaire du français du secondaire (2005) il est déclaré que : « *produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes, car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique* ».

D'après ces définitions, nous pourrions dire que la production écrite est une activité qui implique une véritable communication entre un scripteur et un lecteur dont le but est d'exprimer un message ou une idée dans un discours écrit.

En effet, écrire n'est pas une simple activité, il s'agit d'une démarche complexe qui implique la mobilisation d'un ensemble de savoir et de savoir-faire et exige la mise en œuvre de certaines habiletés et stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

2.1.3. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement

2.1.3.1. La méthodologie traditionnelle

L'objectif principal de cette méthodologie est l'enseignement de la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires. L'oral est relayé au second plan par rapport à l'écrit qui prend la priorité. Cependant, pour Cornaire et Raymond (1999) elle ne donne pas accès à un réel apprentissage de l'écrit.

2.1.3.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe est née en 1900, elle accorde une importance particulière à la prononciation et considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".

2.1.3.3. La méthodologie audio-orale (MAO)

Cette méthodologie est née au cours de la deuxième guerre mondiale. D'après cette méthodologie, l'écrit sert à transcrire ce qui a été acquis oralement et la tâche de l'écrit se limite à des exercices de transformation et de substitution.

2.1.3.4. La méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)

Cette méthodologie est née dans les années 50, initiée par Peter Guberina à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb. Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien que la priorité soit accordée à l'oral sur l'écrit.

2.1.3.5. Approche communicative

Cette approche est apparue dans les années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale (MAO) et la méthodologie audiovisuelle (SGAV). A travers cette approche, la langue orale est dominante mais l'écrit aussi a acquis une revalorisation.

2.1.3.6. Approche par compétence

Historiquement, l'approche par compétence est apparue dans les années 70-80. Par le souci d'acquérir une compétence à l'oral et à l'écrit, cette démarche est abordée dans la nouvelle réforme du système éducatif algérien dès la rentrée 2002/2003. Elle consiste à développer les compétences rédactionnelles chez les élèves et à les entraîner aux différents types d'écrit.

2.1.4. Les modèles de la production écrite

Allant de l'organisation du plan initial jusqu'à l'inscription graphique du texte, la production écrite est un acte délicat qui nécessite l'engagement de plusieurs niveaux de traitement. A ce propos, plusieurs spécialistes sont contraints de s'orienter vers l'étude des modèles de l'écrit.

Cornaire et Raymond (1999) nous proposent dans leur ouvrage quatre modèles de la production écrite qui sont regroupés en deux grands types :

2.1.4.1. Des modèles linéaires

Ce modèle a été largement prédominant jusqu'au début des années 1980 notamment celui de Rohmer (1965). Il s'agit d'un modèle unidirectionnel où le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des étapes de l'écriture. Selon ce modèle le processus d'écriture se subdivise en trois opérations successives.

✓ **La pré-écriture (la planification)**

C'est la recherche, l'organisation et le rassemblement des idées et des connaissances nécessaires pour les exploiter dans la production.

✓ **L'écriture (la mise en texte)**

Le scripteur procède à la mise en texte des idées sélectionnées, c'est la rédaction.

✓ **La réécriture (la révision)**

Durant cette étape, le scripteur procède à l'analyse et la révision du texte en apportant des corrections de forme ou de fond.

2.1.4.2. Des modèles non linéaires

Ces modèles ont connu leur perception vers les années 80. Dans ces modèles les étapes de la rédaction se succèdent souvent dans un ordre donné mais peuvent se dérouler de façon non linéaire. Parmi les modèles non linéaires les plus couramment cités nous citons le modèle de Hayes et Flower, le modèle de Bereiter et Scardamalia et le modèle de Deschènes.

Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Selon Gracia-Debanc et Fayol (2002) c'est le modèle le plus connu, établi à partir d'une analyse de protocole verbaux et ayant pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions. Ce modèle comporte trois composantes.

- L'environnement de la tâche ou le contexte de la tâche, comprend le destinataire, les motivations de l'écrit à réaliser et le thème. Le texte déjà produit sur lequel peut s'appuyer le rédacteur également fait partie de l'environnement de la tâche
- Les connaissances conceptuelles, situationnelle (notamment relatives au destinataire) et rhétoriques (mémoire à long terme du scripteur)
- Le processus d'écriture à proprement parler, inclut trois sous processus (la planification conceptuelle, la mise en texte et la révision)

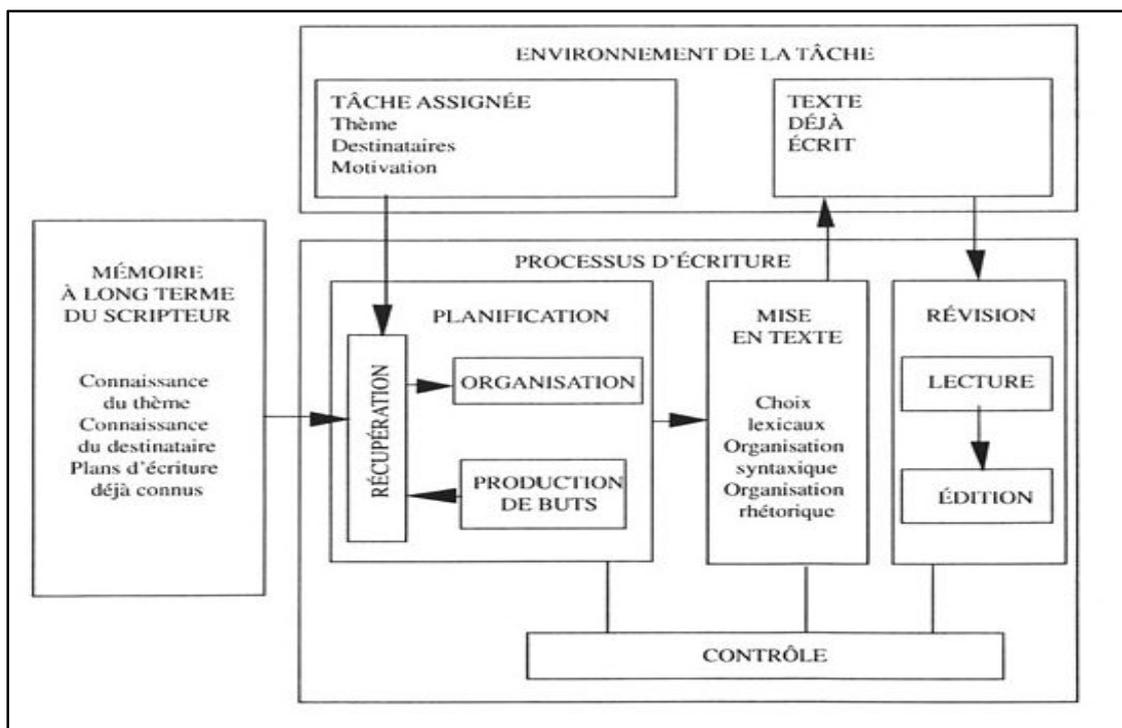


Figure 03 : Le processus d'écriture d'après Hayes et Flower (1980)

2.1.4.3. Le modèle de Moirand (1979)

Ce modèle est différent des autres modèles dans lesquels, Sophie Moirand (1979), propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'écrit en langue seconde.

D'après ce modèle l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture et de compréhension pour acquérir par conséquence une compétence de production, car la situation de la production écrite est en relation étroite avec la lecture.

Nous distinguons dans ce modèle quatre composantes fondamentales

- **Le scripteur** : les écrits du scripteur peuvent être influencés par son statut social, son histoire et son rôle.
- **Les relations scripteur/lecteur** : le scripteur peut avoir des relations de types amicales, professionnels, familiales, fonctionnels,...avec ses lecteurs. Ces relations peuvent influencées son discours.
- **Les relations scripteur/lecteur(s)/document** : du fait que le lecteur écrit pour ses lecteurs cette intention va jouer sur sa façon d'écrire.
- **Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique** : le moment et le lieu où on pratique l'écriture ont une influence sur la forme linguistique du document.

2.1.5. La typologie des textes au secondaire

Du fait que chaque type de texte a ses propres normes de langue par rapport aux autres, le classement typologique des textes est établi selon plusieurs caractéristiques et indices. La typologie textuelle facilite l'apprentissage de la lecture et l'écriture à la fois. En effet, en classe de langue la maîtrise et la compréhension du fonctionnement des différentes formes d'expressions aide l'apprenant à l'application des règles de production. Par ailleurs, le texte selon Dubois (2001) est défini comme « *un échantillon de comportement linguistique* ». (Dubois, 2001 : 482).

Dans notre contexte algérien et précisément au cycle secondaire, durant les trois ans du lycée quatre types de texte sont à enseigner (exhortatif, explicatif, narratif et argumentatif).

Pour notre cas d'étude (1^{ère} AS), notre travail est réalisé sur le deuxième projet du programme qui concerne essentiellement le texte argumentatif.

2.1.5.1. Le texte argumentatif

Le texte argumentatif est parmi les types des textes auxquels l'apprenant fait face durant l'apprentissage du FLE. L'argumentation vise à transmettre et défendre une opinion pour convaincre et persuader le lecteur dont la structure se base sur une seule thèse et parfois sur deux thèses.

D'après Cuq et Gruca (2005) le texte argumentatif est « *tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant de manière implicite ou explicite à ceux qui pensent le contraire* ». (Cuq et Gruca, 2005 : 175).

Reuter (2002) ajoute que le texte argumentatif est « *la construction d'un texte visant à modifier les représentations ou les opinions du destinataire à propos d'un objet du discours démontrant ou réfutant une thèse* ». (Reuter, 2002 : 121).

Le texte argumentatif se caractérise par la présence de plusieurs indices textuels, parmi ses indices :

- La présence de principaux traits qui marquent la subjectivité (les pronoms personnels, les pronoms possessifs,...) ;
- l'emploi des verbes d'opinion ;
- L'utilisation massive de modalisateurs comme les adverbes ;
- La présence des connecteurs logiques (cause, conséquence, opposition,...).

2.1.6. Les difficultés

La tâche rédactionnelle en langue étrangère (LE) reste toujours un acte difficile aux apprenants, malgré la similarité trouvée entre ce processus et celui de la langue maternelle (LM). En classe de FLE, la majorité des apprenants éprouvent d'énormes difficultés au moment de la rédaction, leurs écrits se semblent être comme des idées non enchainées pauvres de toute cohérence. Pour Deschènes (1988) écrire implique nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration et de structure de l'information.

Cuq et Gruca (2005) ajoutent que

« rédiger un texte est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer ». (Cuq et Gruca, 2005 : 184 et 185).

En effet, les spécialistes classent ces difficultés selon trois types : les difficultés d'ordre linguistique, les difficultés d'ordre cognitif et les difficultés d'ordre socioculturel.

- **2.1.6.1. Les difficultés d'ordre linguistique**

Ces difficultés sont liées à la maîtrise des règles de la langue notamment la grammaire, le lexique et surtout le vocabulaire.

- **2.1.6.2. Les difficultés d'ordre cognitif**

Le plus souvent en classe de langue étrangère ce qui pose un problème lors de l'activité de la production écrite, c'est que les apprenants pensent toujours en langue maternelle et traduisent leurs idées en langue étrangère.

- **2.1.6.3. Les difficultés d'ordre socioculturel**

La méconnaissance des caractéristiques propres à chaque langue présente un obstacle pour les apprenants, la compétence linguistique n'est pas toujours suffisante, l'apprenant doit avoir des connaissances et des savoir-faire socioculturels sur la langue cible pour une bonne production écrite. Par exemple une lettre de félicitation a une forme différente d'une langue à un autre.

2.2. De la compréhension de l'écrit à la production écrite

Ecrire et donc, une opération d'identification, de perception et de mémorisation des signes. C'est une activité mentale par excellence.

Il est évident que l'écriture s'explique davantage par un processus que par un produit, dans cette perspective, Garcia-Debanc et al (1984) souligne que « *le texte n'est pas une accumulation de phrases, mais une unité complexe [...] dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structures et micro-structures)* ». (Cité par Roberge, 1984 : 08).

Dans une classe de FLE, l'apprenant écrit pour dialoguer, informer, argumenter, décrire ou donner des conseils, cette situation nécessite la mobilisation d'un ensemble de savoir et desavoir-faire, c'est-à-dire l'apprenant peut arriver à rédiger correctement à travers de la maîtrise de plusieurs codes de la langue : syntaxe, vocabulaire, ponctuation, orthographe, morphologie,... etc.

En effet, la production écrite n'est pas une aptitude isolée, elle est en relation étroite avec l'activité de la compréhension de l'écrit qui dépend essentiellement de la lecture. Autrement dit, l'écriture et la lecture sont conçues comme deux aspects du langage écrit qui se développe simultanément de façon parallèle et indépendante.

Ces deux concepts sont en relation complémentaire dont la lecture est une étape primordiale pour passer à l'écriture. Devant les difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de la production écrites la lecture constitue une stratégie et un outil de remédiation.

Durant l'activité de la compréhension de l'écrit, l'apprenant peut repérer des éléments dans le texte à lire. Ce dernier est considéré non seulement comme un modèle de (grammaire, morphologie, syntaxe,... etc.) mais une source d'inspiration qui l'aide à rédiger avec moins de difficultés.

Dans cette optique, Moirand (1979) affirme qu' :

On ne peut produire non plus les types d'écrits(...) avant d'en avoir «vu» dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de même types lors des cours de compréhension s'avèrent être là aussi une préparation indispensable à la production de texte. (Moirand, 1979 : 96).

La compréhension de l'écrit est un outil en faveur de la production écrite, lire et comprendre des textes de différents types donne à l'apprenant des stratégies et des

habiletés qui le rendent capable de repérer les structures des textes et l'organisation des informations en déchiffrant les concepts difficiles. En plus de ses connaissances préalables l'apprenant réinvestit et s'appuie sur les idées et les informations repérées au cours de la séance de la compréhension de l'écrit pour les réutiliser dans sa propre production.

Cuq et Gruca (2005) insistent aussi sur l'articulation lecture-écriture, ils déclarent à ce propos que

la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. (Cuq et Gruca, 2005 : 188).

Donc, cette relation lecture/écriture nous conduit à réfléchir sur la nécessité d'une certaine prise en charge des activités de la lecture pour aborder la production écrite dans des bonnes conditions.

Conclusion

Pour conclure, dans ce chapitre nous avons présenté la production écrite comme une tâche scolaire complexe. Dans un premier lieu, nous avons exposé certains concepts en relation avec cette activité, nous avons parlé aussi du statut de l'écrit dans certaines méthodologies d'enseignement.

Ensuite, nous avons cité les principaux modèles de la production écrite. Du fait qu'elle soit une activité délicate dans laquelle les apprenants éprouvent toujours des difficultés, nous avons parlé des principaux obstacles que l'apprenant rencontre au moment d'écriture.

Pour finir avec le cadre théorique de notre recherche, nous avons mis l'accent sur l'importance de l'activité de la compréhension de l'écrit pour l'amélioration des écrits des élèves où nous avons vu qu'elle est l'outil crucial et le passage obligé en faveur du développement des compétences scripturales chez l'apprenant.

Chapitre 3 : Présentation et description de l'expérimentation

.

Introduction

Après avoir entamé le cadre théorique de notre étude ou nous avons défini et donné les concepts clés relatifs à la lecture, la compréhension de l'écrit et la production écrite, nous essayerons dans cette partie de présenter les résultats de notre investigation du terrain pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ et montrer si la compréhension de l'écrit est un élément bénéfique pour l'amélioration de la production écrite chez les apprenants.

Dans cette perspective, nous allons opter pour une expérimentation didactique qui consiste à proposer des activités de compréhension de l'écrit et par la suite des activités de production écrite soumises à deux groupes, témoin et expérimental.

3.1. Présentation de l'expérimentation

A travers notre expérimentation nous allons analyser les copies des apprenants pour voir l'apport de l'activité de la compréhension de l'écrit dans l'amélioration de la rédaction chez les apprenants.

L'objectif principal de cette expérimentation est de répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses de recherche.

3.1.1. Présentation de l'établissement

Le terrain où nous avons effectué notre expérimentation est celui du Lycée Medjedoub Zakaria situé à la ville de Sougueur, Wilaya de Tiaret. Il comporte un nombre de 1038 apprenants se répartissant sur les trois niveaux, et 60 enseignants dont 06, en charge l'enseignement de la langue française.

Nous avons effectué notre expérimentation au mois de janvier de l'année scolaire de 2022/2023 avec deux classes littéraires de première année secondaire.

3.1.2. Public visé

Nous avons choisi les apprenants de première année secondaire filière des lettres. Nous avons entrepris notre travail de recherche en mettant en place deux groupes : un groupe témoin (groupe contrôle) et un groupe expérimental.

Les deux groupes se composent respectivement comme suivant :

3.1.2.1. Groupe témoin 1L2 constitué de 41 élèves parmi eux 14 garçons et 27 filles dont l'âge est varié entre 15 et 19 ans.

Ce groupe est amené à rédiger un texte argumentatif sans avoir recours à l'activité de la compréhension de l'écrit.

3.1.2.2. Groupe expérimental 1L1 constitué de 42 élèves parmi eux 17 garçons et 25 filles dont l'âge est varié entre 15 et 20 ans.

Après avoir lu et étudié un texte argumentatif, ce groupe rédigera une production écrite portée sur le même thème du texte étudié.

3.1.3. Corpus

Notre corpus est constitué de deux éléments :

➤ Les copies de la production écrite réalisées par les apprenants des deux groupes, ces copies sont en nombre de 30 copies pour chaque groupe.

➤ Un texte argumentatif intitulé « Les réseaux sociaux : des clés de la communication », il est accompagné d'une illustration qui permet d'accéder au sens du texte.

3.1.3.1. Le texte

Les réseaux sociaux : des clés de la communication



Si les réseaux sociaux suscitent autant d'intérêt, c'est qu'ils sont la clé de la communication dans notre société, quel que soit l'âge. c'est une révolution virtuelle que nous voyons grandir depuis plus de vingt ans.

Premier avantage et non moindres, les réseaux sociaux permette de développer la

solidarité, que ce soit pour poster une recommandation, une recherche de personnes, des causes humanitaires ou pour trouver de bon plans.

De plus en plus de personnes se sentent seules dans une société individualiste. Ces plateformes d'échange social permettent aux esseulés de renouer avec la famille, les amis ou de créer des amitiés virtuelles qui peuvent déboucher sur de vraies rencontres.

Vous avez un talent que vous souhaitez partager avec des personnes ciblées ? Vous avez la possibilité grâce aux réseaux sociaux de vous entourer de gens qui vous ressemblent : partager, créer, diffuser, collaborer, communiquer autour d'une thématique dans un groupe Facebook. Pour Twitter, c'est le texte court ou l'image qui sont mis en avant dans le groupe, comme par exemple le partager d'un lien ou d'un news.

En conclusion, les réseaux sociaux sont des atouts majeurs à notre vie sociale, ils sont devenus le moyen de communication préféré de tous.

L'école française, 04juillet 2020

3.1.4. Présentation du projet

Due à notre choix de travailler sur le texte argumentatif notre expérimentation est faite sur le deuxième projet intitulé :

« Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions », ce projet comporte deux séquences :

Séquence 01 : Organiser son argumentation

Séquence 02 : S'impliquer dans son discours

3.2 Dérroulement de l'expérimentation : Observation didactique

Nous avons consacré deux séances successives pour le groupe expérimental. L'activité de la compréhension de l'écrit a pris une heure et un quart, la deuxième séance était pour la rédaction.

3.2.1. Séance 01 : Déroulement de l'activité la compréhension de l'écrit

La première séance s'est déroulée en quatre phases :

3.2.1.1. La première phase : L'approche du texte

L'enseignante a commencé la séance par faire un petit rappel sur la séquence qui parle essentiellement de l'argumentation, elle leur pose des questions concernant le plan du texte argumentatif, les connecteurs logiques qu'on peut y trouver (de cause, de conséquence, d'opposition, ...)... les apprenants sont interactifs et répondent facilement.

Ensuite, elle distribue le texte aux apprenants et leur demande d'observer et d'analyser les éléments para-textuels (le titre, la source, l'illustration...).

A cette étape, l'apprenant est appelé à émettre des hypothèses de sens à partir de son premier contact avec le support.

3.2.1.2. La deuxième phase : Lecture silencieuse

L'enseignante demande aux élèves de faire une lecture silencieuse au bout de 10 minutes pour dégager l'idée globale du texte et vérifier les hypothèses de sens, et de souligner les articulateurs logiques et les articulateurs de classement utilisés par l'auteur.

A la fin de cette étape les élèves élaborent le tableau qui contient la situation de communication (qui, de quoi, comment, pourquoi) et le recopient sur le cahier.

3.2.1.3. La troisième phase : Compréhension approfondie et analyse

L'enseignante désigne quelques élèves pour faire une lecture oralisée du texte où chaque élève lit un seul paragraphe, elle intervient plusieurs fois pour corriger les fautes d'articulation et explique les mots difficiles.

Après chaque lecture il a été demandé aux élèves de dégager l'idée principale du paragraphe.

Ensuite, elle enchaîne une série de questions de compréhension accompagnées avec des explications, nous constatons que certains élèves sont plus interactifs et répondent simultanément.

- **Les questions**

1/-Quelles est la thèse soutenue par l'auteur ?

-La majorité ont répondu par : les réseaux sociaux sont la clé de la communication.

2/-Quelles sont les avantages des réseaux sociaux ?

-Les réponses étaient sous forme de mots : partager, communiquer, la solidarité, créer des amitiés...

-L'enseignante leur demande de citer d'autres avantages qu'ils connaissent.

3/-Relever du texte la phrase qui indique que les réseaux sociaux servent à créer des amitiés dans la vraie vie.

-Les apprenants ont trouvés facilement la phrase.

4/-Est-ce que les jeunes peuvent partager leurs talents sur les réseaux sociaux ? Justifiez votre réponse.

-Les apprenants n'ont pas compris la question qu'après une explication par l'enseignante.

-Ensuite quelques apprenants ont dit : oui ; et donnent la justification.

5/-Relever du texte un exemple ?

-La majorité ont dit : le partage d'un lien ou d'un news.

-L'enseignante ajoute une autre question à ce propos : Il sert à quoi d'utiliser un exemple ?

-Tous les apprenants ont dit : pour convaincre.

-L'enseignante corrige et dit : c'est pour renforcer le point de vue.

8/-Que représente le dernier paragraphe ?

-Tous les élèves ont dit que c'est la conclusion.

9/-Les mots utilisés par l'auteur sont-ils valorisants ou bien dévalorisants ?

-Quelques élèves ont dit que les mots utilisés sont valorisants en citant quelques exemples.

10/-L'auteur marque-t-il sa présence dans le texte ?

-La plupart ont répondu par : oui.

3.2.1.4. La quatrième phase : Phase de récapitulation

Après avoir lu et analysé le texte, les apprenants ont identifié la thèse et l'ont recopié sur le cahier. A cette étape, l'enseignante invite les élèves à résumer le texte

oralement ce qui n'est pas évident pour eux et vu le temps limité elle passe à une lecture modèle du texte à haute voix.

- **Résumé de la séance de l'observation didactique**

L'activité de la compréhension de l'écrit comprend plusieurs étapes indispensables que ne doivent pas être négligées, le déroulement de cette séance dépend de la démarche suivie par l'enseignant et le niveau des apprenants.

- Tout d'abord, dans une tentative de faire une prise de contact avec le texte, l'enseignante invite les apprenants à formuler des hypothèses de sens en se basant sur le périphérique du texte ou ce qu'on appelle l'image du texte.

- En laissant les élèves tout seuls face aux différentes difficultés du texte, l'enseignante leur demande de faire une lecture silencieuse au texte. C'est une tâche fondamentale et un moment décisif dans la compréhension de l'écrit, elle donne une certaine autonomie à l'élève dont il met en œuvre ses capacités à fin de produire seulement le sens du texte et vérifier l'exactitude des hypothèses.

- Une lecture oralisée du texte par les élèves avec des explications par l'enseignante, permet plus ou moins d'enlever l'ambiguïté de certaines idées du texte et aussi de détecter le niveau de la lecture des apprenants. Cette étape s'appuie sur le questionnaire d'accompagnement qui s'articule autour du thème global et des idées principales du texte, il permet également un va-et-vient entre les questions d'analyse et le texte.

- A la fin de cette activité et pour consolider la compréhension de l'écrit, l'enseignante a choisi de faire une lecture finale qui permet à l'apprenant d'ancrer le sens du texte.

3.2.2. Séance 02 : Déroulement de l'activité de la production écrite

Nous avons consacré deux séances de production écrite (une séance pour chaque groupe)

Après la réalisation des étapes précédentes qui présente l'activité de la compréhension de l'écrit durant laquelle les apprenants ont lu et étudié un texte sur les réseaux sociaux, ce groupe (le groupe expérimental) a été amené à rédiger un texte argumentatif sur le même thème.

Le deuxième groupe (le groupe témoin) est appelé aussi à rédiger un texte sur les réseaux sociaux mais sans avoir lu ce texte.

3.2.2.1. Consigne

Les réseaux sociaux sont devenu le moyen de communication le plus préféré pour tous. Rédigez un texte argumentatif de 10 à 15 lignes dans lequel vous exprimez votre point de vue sur ce sujet.

3.2.2.2. Grille d'évaluation

Pour analyser les productions écrites des élèves, nous avons élaboré avec l'enseignante de la matière une grille d'évaluation qui englobe les éléments suivants :

Critères de réussite
01)-Rédiger un texte de 10 à 15 lignes 02)-Mettre un titre au texte. 03)-Le respect du plan du texte (introduction, développement, conclusion). 04)-L'utilisation des arguments (au moins trois arguments). 05)-L'utilisation des articulations de classement. 06)-L'emploi des indices d'énonciation. 07)-L'illustration avec des exemples.

NB : Notre analyse est faite sur 25 copies pour chaque groupe.

Chapitre 4 :
Analyse et interprétation des
résultats

4.1. Analyse et interprétation

4.1.1. Le respect du nombre de ligne demandé (de 10 à 15 lignes)

✓ Groupe expérimental

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
Le nombre de lignes	Respecté	10	40 %
	Non respecté	15	60 %

Les résultats recueillis indiquent que 40% des élèves de ce groupe ont respecté la consigne qui concerne le nombre de lignes, c'est-à-dire le reste soit 60% des élèves, n'ont pas respecté cette consigne.

Les élèves de ce groupe ont été préalablement ancrés dans le contexte, ce qui explique une certaine richesse trouvée au niveau des idées et du vocabulaire utilisés dans leurs productions écrites.

✓ Groupe témoin

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
Le nombre de lignes	Respecté	08	32 %
	Non respecté	17	68 %

Nous constatons qu'au niveau de ce groupe, 32% des élèves ont rédigé un texte de 10 à 15 lignes. Cependant, 68 % n'ont pas pris en charge le nombre de lignes demandé lors de la rédaction.

A cet égard, nous remarquons que certains élèves dans ce groupe n'arrivent pas à maîtriser le sujet, notant que les idées et le vocabulaire utilisés sont limités.

4.1.2. Mettre un titre

✓ Groupe expérimental

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
Mettre un titre	Oui	21	84 %
	Non	04	16 %

Nous remarquons que la majorité des élèves de ce groupe, soit 84 % ont commencé leur texte par un titre. Nous ajoutons que les titres utilisés sont variés, nous citons par exemples : *les réseaux sociaux, les avantages des réseaux sociaux, les bienfaits des réseaux sociaux...*

Alors que, le reste des élèves, soit 16 %, n'ont pas mis un titre.

✓ Groupe témoin

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
Mettre un titre	Oui	12	48 %
	Non	13	52 %

Pour le groupe témoin, nous constatons que 48 % des élèves ont mis un titre à leur production. Cependant, 52 % des élèves ont écrit directement leur production sans le mettre.

4.1.3. Le respect du plan du texte

✓ Groupe expérimental

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
Le plan du texte	Respecté	19	76 %
	Non respecté	06	24 %

Suite à l'analyse des copies, nous remarquons que 76% des copies contiennent les trois parties constituantes du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion) tandis que, 24 % des élèves n'ont pas respecté ce plan dans la rédaction.

✓ **Groupe témoin**

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
Le plan du texte	Respecté	14	56 %
	Non respecté	11	44 %

Dans ce groupe, nous remarquons que 56% des élèves ont veillé à respecter le plan du texte, c'est-à-dire que leurs copies contiennent les trois parties du texte argumentatif, tandis que, 44% n'ont pas suivi ce plan.

4.1.4. L'utilisation des articulateurs de classement

✓ **Groupe expérimental**

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
L'utilisation des articulateurs de classement	Utilisé	21	84 %
	Nonutilisé	04	16 %

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons qu'une grande partie des élèves dans ce groupe ont utilisé des articulateurs de classement pour donner une cohérence à leurs idées. La récurrence de (*d'abord, ensuite et enfin*) est perceptible, cependant, certaines élèves ne se sont pas contentés de l'emploi machinale de ce type d'articulateurs, ils ont tenu à varier les articulateurs par l'emploi de : *en conclusion, donc, finalement, de plus, en bref, alors, en premier lieu, en deuxième lieu...*

Ces résultats nous indiquent que l'activité de la compréhension de l'écrit améliore l'utilisation des articulateurs de classement, ce qui aide les apprenants à organiser leurs idées lors de la rédaction.

✓ **Groupe témoin**

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
L'utilisation des articulateurs de classement	utilisé	11	44%
	Nonutilisé	14	56%

Le tableau ci-dessus montre que presque la moitié des élèves de la classe ont fait recours à les articulateurs de classement pour organiser leurs textes.

Cependant, leur répertoire semble limité et comme preuve, les articulateurs les plus récurrents dans ces copies étaient de ce type : *d'abord, ensuite et enfin*.

4.1.5. Présence d'arguments✓ **Groupe expérimental**

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
L'utilisation des arguments	Utilisé	16	64 %
	Nonutilisé	09	36 %

Après la vérification des copies, nous relevons que 64% des élèves ont avancé des arguments, notant que parmi ces élèves 11 élèves ont rédigé plus de trois dont les arguments sont variés et personnelles.

Cependant, 36% des élèves ne sont pas arrivés à formuler des arguments clairement définis. Ces chiffres nous montrent que l'activité de la compréhension de l'écrit a joué un rôle primordial à ce niveau, car elle a amélioré leurs capacités à argumenter en s'appuyant sur des pré-requis de la lecture, ainsi, prouvant qu'elle a orienté leur réflexion.

✓ **Groupe témoin**

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
L'utilisation des arguments	Utilisé	08	32 %
	Nonutilisé	17	68 %

Pour le groupe témoin, nous constatons que juste 32 % des élèves sont arrivés à élaborer des arguments. L'analyse des copies nous montre que 68 % des élèves présente un déficit au niveau de l'argumentation.

Nous précisons que :

- La majorité des arguments ont été incompréhensibles ou incomplets ;
- Certains élèves se sont contentés de recopier la consigne ;
- Certains avaient l'intention de développer deux thèses (débat), alors que selon la consigne, il fallait soutenir une seule thèse.

4.1.6. L'utilisation d'indices d'énonciation✓ **Groupe expérimental**

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
L'utilisation d'indices d'énonciation	Utilisé	10	40 %
	Nonutilisé	15	60 %

Après le recueil des données, nous remarquons que 40%des élèves ont pensé à s'impliquer dans leur texte par l'utilisation des indices d'énonciation. Nous remarquons la présence de plusieurs types d'indices :

- Des verbes d'opinions (*je pense, je trouve...*) ;
- Des adverbes (*personnellement...*) ;
- Des pronoms personnels et possessifs (*je, nous, notre, nos, mon...*).

Alors que, 60% des copies ne contiennent pas ces indices.

✓ **Groupe témoin**

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
L'utilisation d'indices d'énonciation	Utilisé	07	28 %
	Nonutilisé	18	72 %

Au niveau de ce groupe, 28 % des élèves ont marqué leur présence par l'emploi des indices d'énonciation alors que, 72 % n'ont pas pris en charge leurs propos.

4.1.7. L'illustration avec des exemples✓ **Groupe expérimental**

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
L'emploi des exemples	Oui	06	24 %
	Non	19	76 %

06 élèves ont avancé des exemples dans leurs productions, qui représentent 24% de la totalité du groupe. Cependant, 76% des élèves n'ont pas pu utiliser des illustrations.

✓ **Groupe témoin**

Critère	Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
L'emploi des exemples	Oui	04	16 %
	Non	21	84 %

Nous constatons que les élèves qui ont utilisé des exemples illustratifs dans ce groupe sont moins nombreux par rapport au groupe expérimental.

Nous précisons que 84% des élèves n'ont pas eu recours à des illustrations.

4.2. Bilan

A titre de rappel, notre travail de recherche porte sur « l'impact de la compréhension de l'écrit sur l'amélioration des compétences scripturales des apprenants de la 1AS ». Après l'analyse des résultats obtenus, nous avons constaté que l'activité de la compréhension de l'écrit était un facteur déterminant dans l'amélioration des écrits des élèves où les copies des élèves du groupe expérimental contiennent plus de qualité que de défauts au niveau de la maîtrise du sujet traité.

En effet, la compréhension de l'écrit et l'étude d'un texte portant sur le même thème que celui de la production écrite était une source d'inspiration pour les élèves, dans la mesure où elle leur a fourni de nouvelles connaissances sur le sujet «les réseaux sociaux». Dans ce sens nous trouvons que le nombre d'élèves ayant usé d'arguments est plus élevé dans le groupe expérimental 64 %, par rapport au groupe témoin. Nous précisons que le pourcentage des élèves ayant recouru aux arguments dans le groupe témoin ne dépassait pas 32 %. Ces chiffres signifient que le groupe expérimental est plus intégré au sujet contrairement au deuxième groupe.

Par ailleurs, le dépouillement des résultats de l'expérimentation nous démontre clairement qu'il y a une amélioration au niveau de l'utilisation des indices d'énonciation (les verbes d'opinions, les adverbes, les pronoms personnels et possessifs,...) dans le groupe expérimental, environ 40 % des apprenants ont fait recours à ces outils pour exprimer leurs opinions. Dans le groupe témoin nous inscrivons un nombre moins élevé de 28 %.

Quant à l'utilisation des articulateurs de classement le groupe expérimental dépasse largement le groupe témoin avec un écart de 40%.

D'après l'analyse, nous retenons aussi que les deux groupes disposaient des connaissances préalables sur le plan et les trois parties constituant le texte argumentatif. Nous signalons, cependant, une amélioration enregistrée dans le groupe expérimental.

De cela, Il convient de dire que l'activité de la compréhension de l'écrit a contribué énormément à l'amélioration de la production écrite des élèves du fait qu'elle a guidé leurs pensées et leurs pas par l'imprégnation.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la compréhension de l'écrit a un effet très efficace dans l'amélioration des compétences scripturales apprenants. Les apprenants ont réinvesti les idées et les outils qu'ils ont exploités durant l'activité de la lecture et les ont réutilisés dans leurs écrits.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre thème de recherche a porté sur la compréhension de l'écrit et la production écrite, deux activités fondamentales en tout progrès dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Entre ces deux piliers (lecture/écriture), il existe plusieurs points communs. Via ce rapprochement, l'apprenant peut surmonter les difficultés qui l'empêchent de rédiger sa production écrite. De ce fait, à travers ce travail nous avons voulu mettre en lumière l'importance de la lecture et la compréhension de l'écrit de telle sorte, à prouver, qu'elles améliorent les compétences rédactionnelles chez les apprenants.

D'après cette réflexion nous avons commencé par nous interroger comme suit :

Quel est impact de l'activité de la compréhension de l'écrit sur l'amélioration des productions écrites des élèves? Et Comment l'enseignement/apprentissage de cette activité permettrait aux apprenants d'améliorer leurs compétences scripturales?

A titre de tentative de réponse à ces interrogations, nous avons émis les hypothèses suivantes

- La lecture d'un texte dans le cadre de la compréhension de l'écrit alimenterait et enrichirait les connaissances de l'apprenant en matière d'idées et d'outils linguistiques qui seront probablement mobilisés par la suite dans l'activité scripturale.
- L'exploitation des acquis de la lecture faciliterait la rédaction chez l'apprenant l'amènerait à une meilleure production écrite.

Pour atteindre notre objectif et comme étape initiale, nous avons procédé au cadrage théorique où nous avons consulté plusieurs ressources didactiques afin d'identifier les concepts clés qui sont en rapport avec le sujet.

Subséquemment, pour recevoir des données sur lesquelles devait se fonder notre recherche et accomplir notre travail, nous avons mené une observation et expérimentation didactique sur un échantillon de deux groupes de première année secondaire. Nous avons vérifié les écrits d'un groupe témoin et les écrits d'un groupe expérimental ayant préalablement lu et étudié un texte sur le même thème.

Conclusion générale

Avec l'appui d'une grille d'évaluation d'un texte argumentatif, nous avons effectué une analyse quantitative et comparative des productions écrites des deux groupes. Les résultats obtenus montrent qu'il y a une forte amélioration dans les écrits des élèves du groupe expérimental dont un fort pourcentage a fait usage de la majorité des critères de réussite.

Effectivement, l'exploitation des connaissances acquises pendant la lecture permet de faciliter, développer et améliorer les compétences scripturales chez les apprenants. Cela nous montre le rôle majeur de la lecture dans l'expression écrite. Donc, il est nécessaire de signaler qu'il y a vraiment une relation directe entre la compréhension de l'écrit et la bonne maîtrise de l'activité rédactionnelle.

Pour conclure, à la base de ce qui précède nous pouvons dire que nos hypothèses sont confirmées. Nous souhaitons que notre étude ouvrira la porte vers d'autres recherches dans le domaine de la lecture, la compréhension et la production écrite.

Références bibliographiques

Ouvrages

- CICUREL, F. (1991). Lectures interactives en langues étrangères. Paris : Hachette. p 16
- CORNAIRE, C & RAYMOND, P-M. (1999). La production écrite. Paris : CLE international
- CUQ, J. &GRUCA, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble. p 157, 166, 175, 184, 185 et 188.
- MOIRAND, S. 1979, Situation d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère, Paris : Nathan/ clé International. p 96.
- REUTER, Y. (2002). Enseigner et apprendre à écrire. Aubenas d'Ardèche : LIENHART, p 33, 58 et 121.
- RIQUOIS, E. (2019). Lire et comprendre en français langue étrangère. France : Laballery. p 11 et 17.

Dictionnaires

- CUQ, J.(2003).Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde. France : CLE international. p. 49, 78 et 79
- DUBOIS, J. (2001).Dictionnaire de linguistique. p. 482
- Le Robert micro. Dictionnaire d'apprentissage du Français. p. 820

Sitographie

- De Boeck. La compréhension en lecture Jocelyne Giasson. Consulté sur : <https://docplayer.fr/15627016-La-comprehension-en-lecture.html>. Consulté le 18/04/2023
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Compr%C3%A9hension>. Consulté le 14/04/2023
- www.larousse.fr/dictionnaires/français/%C3%A9criture/27743 Consulté le 02/05/2023

[-https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf](https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf)

[Consulté le 09-05-2023](#)

-GARCIA-DEBANC,C. FAYOL, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la *production écrite*. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. p 297.En ligne <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>

-GRAY, W-S. (1965), L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris : Unesco. p 83
En ligne <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135141>. Consulté le 10/05/2023

-MOIRAND, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris : Hachette. p130.En ligne <https://www.scribd.com/document/499943007/Enseigner-a-communiquer-en-langue-e-trange-re-Sophie-Moirand>. Consulté le 12/05/2023

-NICOLE, O. (2008). L'impact de la lecture quotidienne du journal sur la compréhension en lecture et la motivation à lire auprès d'élèves du 2e cycle du primaire ayant ou non des difficultés d'apprentissage. L'université du Québec à Trois-Rivières.
En ligne <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1767/1/030096560.pdf>

-ROBERGE, J.(1999). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°23. Apprendre l'écrit- Les valeurs en formation et en éducation (3). p 32.
En ligne <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1538>

Mémoires

-BEBBOUKHA, M. (2009). La mémoire visuelle et la compréhension de l'écrit en situation de classe secondaire. Université Kasdi Merbah de Ouargla.

-GAVILLET, E. VONLANTHEN, C. (2019). La compréhension en lecture. Haute Ecole pédagogique de Fribourg.

GUELMI, R. ZOUÏ, KH. (2022). L'effet de la compréhension de l'écrit sur la production écrite (cas des apprenants de 1^{ère} AS Lycée Khaled Ibn El Walid). Université Ahmed Draya -Adrar-.

Manuel scolaire

-Document d'accompagnement du programme français 1AS. Commission national des programmes, Avril 2005.

Tables des matières

Introduction générale	11
------------------------------------	----

Chapitre 1: la lecture et la compréhension de l'écrit.

Introduction partielle.....	15
1.1. La lecture.....	16
1.1.1. Qu'est-ce que la lecture?.....	16
1.1.2. Les stratégies de lecture.....	16
1.1.2.1. Lecture studieuse.....	17
1.1.2.2. Lecture de balayage.....	17
1.1.2.3. Lecture sélective	17
1.1.2.4. Lecture-action	17
1.1.2.5. La lecture oralisée	17
1.1.3. Les étapes de la lecture	17
1.1.3.1. La prélecture.....	17
1.1.3.2. L'observation du texte	17
1.1.3.3. Lecture silencieuse	17
1.1.3.4. Après lecture	18
1.1.4. Les opérations mentales relatives à la lecture	18
1.1.4.1. La perception visuelle du texte	18
1.1.4.2. Le rôle de la mémoire dans l'acte de lire.....	18
1.2. La compréhension de l'écrit.....	19
1.2.1. Qu'est-ce que la compréhension ?.....	19
1.2.2. Les modèles de la compréhension.....	20
1.2.2.1. Le modèle sémasiologique (de la forme au sens).....	20
1.2.2.2. Le modèle onomasiologique (du sens à la forme).....	20
1.2.3. Qu'est-ce que la compréhension de l'écrit.....	21
1.2.4. Les composantes de la compréhension de l'écrit.....	22
1.2.4.1. Le lecteur.....	22

1.2.4.2. Le texte.....	24
1.2.4.3. Le contexte.....	24
1.2.5. Les compétences de la compréhension.....	25
1.2.5.1. La compétence linguistique.....	25
1.2.5.2. La compétence discursive.....	25
1.2.5.3. La compétence référentielle et socioculturelle.....	25
1.2.6. Quel rôle joue l'enseignant au cours de l'activité de la compréhension de l'écrit ?.....	25
Conclusion partielle	27

Chapitre 2 : l'écriture et sa relation avec la compréhension de l'écrit.

Introduction partielle.....	29
2.1. La production écrite.....	30
2.1.1. Qu'est-ce que l'écriture ?.....	30
2.1.1.1. La perspective linguistique.....	30
2.1.1.2. La perspective didactique	30
2.1.2. Qu'est-ce que la production écrite ?.....	30
2.1.3. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement ?.....	31
2.1.3.1. La méthodologie traditionnelle.....	31
2.1.3.2. La méthodologie directe	32
2.1.3.3. La méthodologie audio-oral (MAO).....	32
2.1.3.4. La méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV).....	32
2.1.3.5. Approche communicative.....	32
2.1.3.6. Approche par compétence.....	32
2.1.4. Les modèles de la production écrite.....	32
2.1.4.1. Des modèles linéaires	33
2.1.4.2. Des modèles non linéaires	33
2.1.4.3. Le modèle de Moirand (1979).....	34
2.1.5. La typologie des textes au secondaire.....	35

2.1.5.1. Le texte argumentatif.....	35
2.1.6. Les difficultés.....	36
2.1.6.1. Les difficultés d'ordre linguistique.....	36
2.1.6.2. Les difficultés d'ordre cognitif.....	36
2.1.6.3. Les difficultés d'ordre socioculturel.....	36
2.2. De la compréhension de l'écrit à la production écrite.....	37
Conclusion partielle.....	39

Chapitre 3 : Présentation et description de l'expérimentation.

Introduction partielle.....	41
3.1. Présentation de l'expérimentation.....	41
3.1.1. Présentation de l'établissement.....	41
3.1.2. Public visé	41
3.1.2.1. Groupe témoin.....	42
3.1.2.2. Groupe expérimental.....	42
3.1.3. Corpus	42
3.1.3.1. Le texte.....	42
3.1.4. Présentation du projet.....	43
3.2. Déroulement de l'expérimentation.....	42
3.2.1. Séance 01	44
3.2.1.1. La première phase	44
3.2.1.2. La deuxième phase	44
3.2.1.3. La troisième phase.....	44
3.2.1.4. La quatrième phase.....	45
3.2.2. Séance 02	46
3.2.2.1. Consigne.....	47
3.2.2.2. Grille d'évaluation.....	47

Chapitre 4 : Analyse et interprétation des résultats.

4.1. Analyse et interprétation.....	49
4.1.1. Le respect du nombre de lignes demandé (de 10à15 lignes)	49
4.1.2. Mettre un titre	50
4.1.3. Le respect du plan du texte.....	50
4.1.4. L'utilisation des articulateurs de classement.....	51
4.1.5. Présence d'arguments.....	52
4.1.6. L'utilisation d'indices d'énonciation.....	53
4.1.7. L'illustration avec des exemples.....	54
4.2. Bilan.....	55
Conclusion partielle.....	56
Conclusion générale.....	58
Références bibliographiques.....
Annexes.....

ANNEXES

Annexes 01 :
Productions écrites du
groupe expérimental

Les réseaux sociaux

Les réseaux sociaux sont applications qui aident la communication dans notre société. Personnellement se trouve qu'il est magnifique.

D'abord, les réseaux sociaux permettent de communiquer avec les familles et les amis dans Facebook, Twitter and Instagram etc....

Ensuite, l'un des avantages de réseau sans doute de informations, est la communication avec les autres et partager des vidéos. Pour sensibiliser les gens.

Enfin, les réseaux sociaux sont de grands atouts majeurs à notre société.

Alors, donc les réseaux sociaux est un bien est magnifique.

- Les sites de réseaux sociaux sont un moyen de se divertir et de passer du temps, et c'est bien si la personne les utilise bien.

- D'abord un moyen de marketing de promotion et de connaissance de l'actualité mondial.

- ensuite vous pouvez communiquer avec les autres et se faire de nouveaux amis et de nouvelles connaissances, ce qui facilite également la coopération et le travail.

- Enfin, les médias sociaux peuvent réduire la distance entre les gens et faire du monde un petit village.

- En conclusion, les médias sociaux sont la raison d'offrir des opportunités d'exprimer toutes les opinions et idées en toute liberté et d'accepter de nombreuses idées.

- Les Bienfaits de réseaux sociaux

- Les réseaux sociaux ont des moyens qui aident les personnes pour communiquer pour moi, ces outils a des plusieurs avantages:

- D'abord, Les gens utilisent les réseaux pour communiquer avec les amis, la famille qui ont vécu dans un autre pays.

- Ensuite, Les élèves aim trouvent des informations et des cours pour obtenir les Bon résultats.

- Enfin, ces outils aident les personnes qui besoin de expérience ou bien des moyen académique - etc.

- Donc, grâce à cette réseaux le monde devenu un petite village.

Les réseaux sociaux

Les réseaux sociaux, c'est qu'ils sont la clé de la communication dans notre société.

Premier : Les réseaux sociaux est communication entre les gens.

Deuxième : ils sont devenus le moyen le plus simple d'apprendre et d'interagir.

Enfin : on peut partager des vidéos et des photos dans les réseaux.

En conclusion : Les réseaux est utile pour tous le monde.

les réseaux sociaux

les réseaux sociaux est des plat formes important pour tous les y ont puisque tout le monde le grand et le ptite de tout les Catégorie utilise les

D'abord, on peut Communiquer avec tous le monde grace à ces réseaux facebook, instagram, messenger tous ces plat formes on peut est des utilise pour communiquer

ensuit, on peut connaître les chose dans le monde dans ces réseaux par - ce - que il y a des compte qui peut partager ces information

enfin, on peut trouver la localisation d'une place grace à google maps

en conclusion, tous ces bienfaits

et grace au a cause de les réseaux sociaux

Les bienfaits des réseaux sociaux.

Les réseaux sociaux est une réseau elle des les bienfaits, je pense que elle est belle.

D'abord, Les réseaux sociaux permettent de développer la solidarité par exemple, tu veut reg order on facebook que ils construire quelque chose et besoin d'aide.

Ensuite, Pour twitter, c'est le texte court ou l'image qui sont mis en avant sur le groupe.

Enfin, L'apportant de, des réseaux sociaux de créer les groupe en facebook et instagram.

En conclusion, Les réseaux sociaux est un réseaux belle et d'opportunité et manifié.

Les réseaux sociaux, c'est la plus facile pour prendre des derniers news et parle avec les autres a distance, je pense qu'elle est la meilleure solution

D'abord vous apportez de portage quelque chose pour vendre.

Ensuite tu commandes sur Internet par exemple des vêtements et de vestes

Enfin, tu peux commander ~~sur~~ ... nouveau réseaux et parle avec leurs

En conclusion, Les réseaux sociaux sont la meilleure solution pour faciliter ton vie

Les réseaux sociaux

Les réseaux sociaux sont devenus de plus en plus populaires ces dernières années

- Ils améliorent les relations et même aide à créer des nouvelles

En fin les réseaux sociaux facilite notre vie

Les réseaux sociaux

Les réseaux sociaux c'est un élément de notre société dans le monde.

Ils sont devenus le moyen le plus simple d'apprendre et de travailler.
on trouve en ligne: vous avez les possibilités de créer et partager des groupes de Instagram pour vous Facebook, par exemple. Canal & sport

- Les sites de réseautage sociale sont un moyen de se divertir et de passer du temps

D'abord = un moyen de marketing de promotion et de commerce.

- Ensuite = un moyen commercial et les autres et de faire ce qui fallait également et la trail.

- En fin = les médias locaux peuvent réduire et faire du monde un petit village.

Les réseaux sociaux
je pense Les réseaux sociaux nous is
olent du monde.

D'abord : Il est travaillé beaucoup dans
cette réseau

Ensuite : exposition à du contenu mais
desire comme des messages humoristique et
de la violence

Enfin : Cyber harcèlement et perte de
vie privée en raison d'une perte de contr-
ôle sur les informations personnelles

Annexes 02 :
Productions
écrites du groupe
témoin

Les réseaux sociaux qui permettent de
créer du lien social (réseaux)

Dahab, les réseaux sociaux ~~réseaux~~

Les réseaux sociaux

- Le monde de réseaux sociaux pour moi est une des réseaux on pas un effet pour le harison qui les utiliser dans le bon sens. (D'abord, les réseaux sociaux)

- D'abord, faut qui les réseaux sociaux tout est une des application pour contact.

- Ensuite, les réseaux comm = Facebook, TikTok, instagram --- etc est une des réseaux pour vous les nouveau tes.

- En conclusion, Il faux que des je ne pas a creu pour tout les réseaux est utiliser dans le conté (digital). positif

- Les réseaux sociaux sont des outils de communication internationale

- D'abord, ils améliorent les relations et est même aide à créer des nouvelles relations.

- Ensuite, il sert à être au contact avec les nouveautés créés les groupes

Enfants, Les réseaux sociaux il nous aident positive.

les réseaux sociaux

... les réseaux sociaux est une application sociale. À mon avis je suis pour les réseaux sociaux.

D'abord, les réseaux sociaux aident pour la communication entre les jeunes.

Ensuite, elle vous font de vue à l'aide

Enfin, elle aident pour la communication

je pense il faut aussi réfléchir à cette éducation.

- Je suis convaincu que les réseaux sociaux
présente ~~un danger pour les jeunes~~ des informations
importantes pour les jeunes.

D'abord les gens ils les éduquent et partagent
des informations

En conclusion ~~il y a~~ les réseaux sociaux est
c'est une chose positive dans notre vie

D'abord - A mon avis l'utilisation de les réseaux sociaux dangereux dans cette société et par positive et négative.

Ensuite - Les réseaux sociaux et ces avantages.

- gagner d'argent
- ils sont facile à utiliser
- une perte du temps parfois
- des pages et permettent de sévir sur le monde.

Enfin, les médias sociaux sont c'est annuellement l'un des choses les monde et des nouvelles en un leurmermain et à travers eux

De négative Le Réseau
sociale misprie et l'autisme
longtemps .

Les réseaux réactifs de l'entrée de positif
s'acquiescent par son courant faible de l'entrée
de négatif et l'autre somme de moitié de la moitié
longtemps.

Les réseaux sociaux

L'usage des réseaux sociaux est devenu indispensable dans notre société.

D'abord, mais la question qui se pose : ce que les réseaux sociaux sont une révolution

ensuite, une révolution vers des réseaux sociaux - sont pas méfaste mais l'utilisateur c'est lui qui détermine la qualité des réseaux sociaux. Beaucoup temps dans des bulles alors c'est un malheur.

enfin, c'est un à l'usage réseaux sociaux profite des algorithmes personnalisés.

Résumé

Ce présent travail intitulé (de la compréhension de l'écrit à la mise en œuvre rédactionnelle) a pour objectif de mettre en lumière le rôle de la lecture en tant qu'activité pratiquée en classe de FLE, sur l'amélioration des productions écrites des élèves de première année secondaire.

Notre recherche relève de la didactique des langues, elle consiste à l'analyse et la comparaison des productions écrites des élèves avec et sans la réalisation de l'activité de la compréhension de l'écrit pour voir l'effet de cette activité sur les écrits des élèves.

Les résultats obtenus montrent que la compréhension de l'écrit joue un rôle primordial dans l'amélioration des compétences scripturales chez les apprenants.

Mots clés : compréhension de l'écrit, lecture, compétences scripturales.

ملخص

يهدف هذا العمل بعنوان (من فهم القراءة إلى التنفيذ التحريري) إلى تسليط الضوء على دور القراءة كنشاط ممارس في قسم اللغة الفرنسية لغة أجنبية في تحسين الإنتاج الكتابي لطلاب السنة الأولى ثانوي.

إنّ بحثنا ينتمي أساساً إلى تعليمية اللغات حيث تتألف دراستنا من تحليل ومقارنة الانتاجات الكتابية للطلاب مع وبدون تحقيق نشاط فهم الكتابة لمعرفة تأثير هذا النشاط على كتابات الطلاب.

تظهر النتائج المتحصّل عليها أنّ القراءة تلعب دوراً أساسياً في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب.

كلمات مفتاحية: فهم القراءة، القراءة، المهارات الكتابية.

Abstract

The purpose of this work, entitled (from reading comprehension to written implementation), is to highlight the role of reading as an activity practiced in the FFL classroom, on improving the written productions of first-year high school students.

Our research is related to the didactics of languages, it consists in the analysis and comparison of the written productions of the students with and without the realization of the activity of the reading Comprehension to see the effect of this activity on the writings of the students.

The results obtained show that reading comprehension plays a key role in improving students' scriptural skills.

Keywords : reading comprehension, reading, scriptural skills.