

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –

FACULTE DES LETTRES ET LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

Thème :

***LE ROLE DE LA LECTURE DANS LE DEVELOPPEMENT DE
L'ECRITURE AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DU FLE LE CAS DE 04^{ème} ANNEE MOYENNE.***

Présenté par :

ABBASSI Abdelkader
HOSNI Sarra

Sous la direction de :

Mlle MIHOUB Kheira

Membres de jury

| | | | |
|-------------|---------------------|-----|----------------------|
| Président : | M. Dib Fethi | MAA | Université de Tiaret |
| Rapporteur: | Mlle. Mihoub Kheira | MAA | Université de Tiaret |
| Examineur : | M. Goudjil Bouziane | MAA | Université de Tiaret |

Année Universitaire : 2020/2021

| | |
|----------------------------|---|
| Introduction générale..... | 3 |
|----------------------------|---|

1- Premier chapitre : L'acte de lecture

| | |
|--|----|
| 1 - Bref aperçu historique sur la lecture | 07 |
| 2 - Quelques définitions de l'acte de lire | 07 |
| 3 - Les types de lecture | 10 |
| 4 - La compétence de lecture | 12 |
| 5 - Le rôle de la mémoire dans l'acte de lire | 13 |
| 5.1-Mémoire sensorielle | 13 |
| 5.2-Mémoire immédiate ou (à court terme) | 13 |
| 5.3-Mémoire à long terme | 14 |
| 6 - Les difficultés de la lecture et les stratégies de l'apprenant | 15 |
| 6.1-La capacité de lecture chez un apprenant | 16 |
| 6.2-Comprendre / Décoder | 17 |
| 6.3-Les causes des difficultés en lecture | 17 |
| 6.4-L'échec en lecture | 18 |
| 6.5-Les stratégies de remédiation en lecture | 20 |

2- Deuxième chapitre : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

| | |
|--|----|
| 1 - La production écrite | 24 |
| 1.1-Définition de la production écrite | 24 |
| 1.2-Types de la production écrite | 24 |
| 2- les types de textes | 24 |
| 2.1-La production de textes narratifs | 29 |
| 2.1.1-L'apprentissage des éléments syntaxiques | 30 |
| 2.1.2-La construction des phrases | 30 |
| 2.1.2.1-Les marques de cohérence et de cohésion textuelles | 30 |
| 2.1.2.2-L'apprentissage des processus psycho-cognitives | 31 |
| 3 - La compétence scripturale | 32 |
| 4 - Les stratégies employées par l'apprenti-scripteur | 33 |
| 5 - La lecture comme stratégie qui aide à l'écriture | 34 |
| 6 - L'évaluation de l'écrit. | 35 |

3- Troisième chapitre : méthodologie et analyse

| | |
|---|----|
| 1- Corpus et méthodologie de travail. | |
| 1.1.1- Observation. | 37 |
| 1.1.2- Description. | 37 |
| 1.1.3- Analyse | 37 |
| 1.1.4 Questionnaire | 38 |
| 1.2-Enquête | 38 |
| *Objet d'enquête. | |
| *Lieu d'enquête | |
| 2-Corpus : | 39 |
| 2.1- Analyse et interprétation des résultats | 39 |
| 2.2-Présentation des séances | 39 |
| 2.3-Remarque | 41 |
| 2.4-Grille d'évaluation (EVA 2013) | 41 |
| 2.4.1-Analyse des productions écrites des élèves | 41 |
| 2.4.2-Analyse des résultats de l'enquête du questionnaire | 46 |
| | |
| Conclusion générale | 55 |
| Bibliographie | |
| Annexe | |

Remerciement

Nous remercions Allah qui nous a donné la force pour achever ce modeste travail, mes chers professeurs : Kheira Mihoub et Bouziane Goudjil pour sa patience et ses précieux conseils, nos parents pour leur soutien, nos frères et sœurs, nos chers amis, tout les enseignants de notre département pour leur aide, ainsi M. Med Benamar et M. Djamel Isaad pour leurs encouragements.

Tous ceux qui nous ont aimés, aidés et autant soutenus de loin ou de près.

Introduction générale :

Introduction générale

Apprendre une langue étrangère « *c'est acquérir des connaissances linguistiques, culturelles(...) c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de communication ou de rédaction* » (Boyer.H, 1990 :4). Autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère sert à enraciner chez les apprenants des compétences de communication à l'écrit et à l'oral et leurs permettre d'acquérir différents savoirs qui conduisent au succès scolaire et social.

Il est bien connu dans le domaine de didactique que beaucoup d'enseignants du FLE en Algérie expriment leur mécontentement et leur insatisfaction concernant les performances des apprenants en production écrite.

En réalité la majorité des apprenants souffrent de sérieuses difficultés langagières : ils ignorent comment résoudre leurs problèmes, comment raisonner logiquement, lire intelligiblement, parler d'une façon cohérente et écrire librement en français

Dans les différents paliers, les apprenants algériens éprouvent de grands difficultés au niveau des mots, des phrases, des paragraphes et donc de la structure textuelle, ce qui influe négativement sur la cohérence de leurs productions écrites. Cette situation est alarmante surtout pour les enseignants du collège car elle représente un obstacle quant à la réussite des candidats à la fin de leur cursus scolaire moyen.

La tâche de la production écrite s'inscrit dans la dynamique interaction lecture / écriture. Elle vise à développer chez les élèves leurs capacités à comprendre un texte argumentatif abondamment illustré et à en reproduire à la fin. L'enseignant est appelé à aider l'apprenant, à améliorer l'écrit à partir de la lecture. Donc la lecture est le point de départ et la condition préalable de tout progrès dans l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères.

Lire et écrire sont des compétences fondamentales que doivent s'enseigner à l'école. Ces deux apprentissages sont également indissociables et en constante interaction, associer l'écriture et la lecture peut être une façon de les familiariser avec le rôle de l'écrit et avec le lien qui existe entre ce qu'on lit et ce qui est écrit.

Introduction générale

Dans notre travail, l'objectif est de mettre en lumière le rôle de l'apprentissage de la lecture tel que la compréhension et la formulation des écrits. Ainsi, ce travail portera sur la production écrite, essentiellement sur les problèmes rencontrés par les apprenants, donc sur la manière d'améliorer les performances des élèves et comment les surmonter. En effet, ces élèves proviennent des paliers précédents non encore dotés de potentialités rédactionnelles, ils sont dotés d'un répertoire linguistique pauvre, une mauvaise prononciation, aucune motivation à l'écrit, ignorance du sens des mots, difficulté à s'exprimer. Tous ces facteurs sont à l'origine de leur handicap, alors ils sont déconcentrés. Dans l'ensemble, ils ne savent rédiger correctement des fragments de phrases alors que le FLE au collège va plus loin, il vise surtout à pousser l'élève à produire davantage, c'est pourquoi l'enseignant doit fournir le maximum d'effort afin d'aboutir à cette fin avec ses élèves. Il faut donc reconnaître que l'écrit est fondamental, si les enseignants ne réussissent pas dans leur tâche, les apprenants ne pourront pas réaliser leurs objectifs finaux durant leurs études secondaires et même dans leur vie socioprofessionnelle.

Plusieurs raisons nous ont poussé à réaliser cette recherche. Premièrement, parce que l'écrit représente l'activité essentielle pour répondre aux questions et aux tests d'évaluation de différents types (diagnostique, formative, sommative ou certificative). Il est important d'identifier la / les source(s) de toutes les difficultés rencontrées avant, pendant et après l'acte d'écrire. Cette étude a de l'importance dans la mesure où les élèves qui éprouvent des lacunes, vont trouver des difficultés à répondre correctement aux questions qui leur sont proposées en fin de cursus moyen. Et pour ce faire, nous avons choisi les élèves de la 4^e année moyenne par ce qu'ils peuvent s'exprimer, ainsi, cette année de l'épreuve finale du BEM.

La problématique sera formulée comme suit :

- Les prés requis en lecture/compréhension aident-ils les élèves à mieux écrire?

Notre problématique contient des questions secondaires :

- La séance de compréhension de l'écrit est-elle vraiment bénéfique pour permettre à l'apprenant de s'exprimer dans celle de la production écrite ?
- Est-ce que les ressources acquises pendant les séances de lecture/ compréhension sont mobilisées et réinvesties par les élèves en expression écrite ?

Par conséquent, nous formulons deux hypothèses principales :

- La séance de compréhension de l'écrit pourrait servir celle de la production écrite.

Introduction générale

- La rédaction d'une production écrite dépendrait de la séance de la lecture.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons divisé notre travail de mémoire en deux parties.

La première partie est consacrée au «cadre théorique» englobant deux chapitres et «Une partie pratique» qui contient un seul chapitre.

Dans le premier chapitre du cadre théorique, nous cernerons dans un premier lieu, les différentes définitions de l'acte de lecture, types de lecture, difficultés et stratégies de lecture.

Dans le deuxième chapitre nous allons nous arrêter sur quelques aspects théoriques de l'acte l'écriture et nous expliquerons la complexité de cette tâche.

Le cadre pratique, qui contient un seul chapitre, se penchera sur un travail de méthodologie et d'analyse, à partir d'un questionnaire destiné aux enseignants pour montrer le rapport lecture/écriture. Ainsi, nous réaliserons un test de production écrite destiné aux élèves du 4^e AM afin de rassembler des données langagières. Autrement dit, nous allons amener les apprenants à rédiger essai de production basé sur un support textuel déjà lu « Lecture /compréhension » pour montrer l'impact de la lecture au développement de la compétence de l'écrit.

Premier chapitre:

L'acte de lecture

Premier chapitre : l'acte de lecture

Dans ce premier chapitre, il est question de faire un survol historique sur la lecture, ainsi que sur ses différentes définitions et ses types. De même, vu le rôle de la mémoire dans la lecture, nous allons dans ce qui suit les différentes difficultés de la lecture et les stratégies de l'apprenant.

1. Bref aperçu historique sur la lecture :

Dans les premiers siècles de Rome, le savoir était fixé sur des livres en toile de lin ou sur des tablettes de bois. C'est encore le cas pour Caton le Censeur¹ (234-143) qui rédige ses discours sur des tablettes de bois avant de les prononcer.

Les premiers textes ont été écrits sur des rouleaux de papyrus enroulés en « volumes ». Or cette technique de lecture est physiquement contraignante car elle mobilise entièrement le corps d'où elle rend impossible pour le lecteur d'écrire en même temps en rapport des passages éloignés.

Dans l'antiquité, la fragmentation du texte passe par de courtes séquences signalées par des initiales agrandies et des ponctuations. La marque coloriée du paragraphe apparaît au XIII^e siècle pour distinguer une unité de contenu intellectuel. On considère ainsi que la religion a joué un rôle primordial dans l'apprentissage de la lecture en vue d'apprendre à lire les paroles sacrées et par conséquent la lecture a donc évolué avec le temps.

En effet, on peut distinguer trois types de lectures correspondant à trois périodes historiques :

- La lecture orale (avant Moyen Age) c'est une lecture sacrée.
- La lecture intégrale (à la Renaissance apparaît la lecture individuelle)
- La lecture sélective (époque contemporaine).

2. Quelques définitions de l'acte de lire :

Tout d'abord, il faut s'interroger sur qu'est-ce que lire :

➤ **Lire : c'est prendre des saisies visuelles²**

c'est-à-dire observer, voir regarder. En effet, on lit avec les yeux. En plus decela, il faut reconnaître ce qu'on voit, autrement dit savoir déchiffrer.

➤ **Lire : c'est prélever des indices**

C'est-à-dire identifier, sélectionner ou repérer des informations. C'est reconnaître parmi plusieurs éléments les informations ou les éléments qui intéressent le lecteur

➤ **Lire : c'est anticiper**

En lisant un texte on ne voit pas un mot mais un groupe de mots. On a donc imaginé et perçu la suite. c'est cela permet la lecture courante. Si On ne sait

¹-[[www.unige.ch/lettres/\[rama/enseignements/méthodes/hlecture/hlintegr.html](http://www.unige.ch/lettres/[rama/enseignements/méthodes/hlecture/hlintegr.html)]

²-[www.ifadem.org]

pas anticiper la lecture se fait de façon ânonnée c'est-à-dire syllabe par syllabe.

➤ **Lire : c'est émettre des hypothèses**

C'est-à-dire établir des relations ou interpréter. En effet au moment de la lecture, un bon lecteur parvient à s'imaginer un mot ou une phrase qui suit ou qui précède en essayant de construire le sens ou d'établir une logique

➤ **Lire : c'est construire du sens**

C'est ce qui différencie la vraie lecture du simple déchiffrage car lire c'est avant tout donner du sens à ce qu'on a lu. En bref, lire c'est comprendre.

➤ **Lire : c'est reconnaître la valeur de l'écrit**

Avoir un sens critique de ce qu'on lit.

La lecture est alors une activité complexe, voire mystérieuse, qui associe des aspects physiologiques, cognitifs et psychologiques. Nous pouvons dire aussi que lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage, la prononciation et la signification qui lui correspond. Or, il existe d'autres définitions

Celle du dictionnaire de didactique et de langue semblait la plus claire et complète qui est la suivante : « *Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien de ce qui est écrit et ce qui dit* »³.

D'après le dictionnaire le Petit Robert qui définit l'acte de lire comme ceci :

*« Suivre des yeux en identifiant des caractères [...] Enoncer un texte écrit pour s'en présenter, soit pour en faire connaître à d'autre le contenu »*⁴

Dans une autre perspective, Le Grand Robert propose une autre définition dans laquelle il considère que la lecture est : « *Une des interprétations possibles d'un texte* »⁵ ou encore : « *Opération par laquelle un appareil lit des informations sur un support magnétique, optique ...Etc.* »

Et dans cette optique s'ajoute la définition de William S. Gray qui pense que

*« lire est la fusion entre les idées anciennes et nouvelles »*⁶.

³ GAUSSON ,Robert,COSTE,D,Dictionnaire de Didactique ec de Langues, Ed. Hachette, Paris,1976.p 312

⁴ Le petit Robert, Dictionnaire de La Langue Française, Ed. Petit Robert, paris, 2006.p.498

⁵ Le Grand Robert : Dictionnaire de La Langue Française, Ed.Petit Robert, paris, 2001.p.1288.

⁶ GRAY, William, Précurseur de lecture active, Ed. Que sais-je ? Paris, 1987.p.30

Premier chapitre : l'acte de lecture

D'après toutes ces définitions, nous pourrions dire que : La lecture est l'activité de déchiffrement et de compréhension d'une information écrite. Forme de symboles identifiables par la vue, ou par le toucher (Braille).

Chauveau et Rogvas ont défini l'acte de lire comme :

« Le produit de processus primaires-mise correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots – et de processus cognitifs supérieurs- intelligence de la langue, compréhension d'un texte. »⁷

Dans ce cadre se renforce une autre définition de lecture, celle de Jean Foucambert qui pense que : *« pour comprendre les mécanismes de lecture, il faut nécessairement et avant toute chose les rattacher aux problèmes liés à la communication »⁸.*

La lecture, d'après ce pédagogue, est un acte de communication et cette situation de communication est caractérisée par la présence d'un émetteur et d'un récepteur.

Il faudrait aussi distinguer la lecture captive d'une lecture volontaire qui seule relèverait d'une décision ou d'un besoin conscient la limite entre ces deux lectures n'est pas toujours aisée à cerner (le moment, le lieu, le type de référents ne sont pas forcément des éléments pertinents).

Si l'acte de lire est conscient, voulu ou désiré (et non imposé par l'environnement ou l'institution), il y a deux raisons fondamentales pour la lecture; soit on lit par plaisir soit on lit pour s'informer, pour chercher une information.

Mais dire que la lecture est une recherche d'informations ne suffit pas à définir sa véritable fonction. Si on lit, c'est souvent d'un objectif défini, on pourrait donc schématiser l'acte de lecture volontaire :

Si lire = s'informer ⁹

⁷ CHAUVEAU,G ,ROGOV AS,C ,Les processus interactifs dans le savoir lire de hase, [revue :pédagogie n°90,[1990],p.24

⁸ FAUCAMBERT, Jean,[en ligne], disponible sur : <http://cybertribes.com/lire.html>

⁹ MOIRAND.S (1979) SITUATIONS D'ECRIT, CLE, p.18

3. Les types de lecture :

Il existe différents types de lecture qui correspondent aux différentes situations de communication.

La lecture de repérage :

Aussi appelée lecture sélective, la lecture de repérage permet d'identifier les passages significatifs d'un document. Donc, elle permet d'identifier les ¹⁰passages essentiels d'un document.

La majorité des lecteurs pratique la lecture intégrale où chaque mot est lu. Cette méthode demande beaucoup de temps et parfois inutile. De plus, elle encombre la mémoire de nombreux détails sans importance.

La lecture sélective consiste à sélectionner les informations intéressantes. Elle ne s'applique pas à tous les textes.

La lecture sélective comprend deux techniques essentielles :

La première technique est celle d'écrémage et la seconde est celle de repérage. Il s'agit donc pour l'écrémage de réduire le nombre de mots lus sans que la compréhension du texte en soit diminuée. Cela permet de se concentrer sur les passages importants tout en éliminant un inutile travail de lecture intégrale.

On oppose souvent la lecture sélective à la lecture intégrale; il ne s'agit pourtant pas de processus de lecture différent, mais de stratégies correspondant à des objectifs et des projets différents.

Dans un domaine professionnel, on lit souvent les ouvrages et les revues spécialisés, une première fois de manière très globale (ou écrème), puis on relit de manière plus fine ce que l'on a éventuellement sélectionné¹¹.

Lecture rapide :

Lorsqu'on parle de la lecture rapide, il s'agit le plus souvent d'une technique d'amélioration de la lecture partant à la fois sur sa vitesse et son efficacité (comprendre le maximum de choses en un minimum de temps). Elle paraît s'appliquer aux deux types de lecture mentionnés : lecture intégrale et lecture sélective ; mais il

¹⁰ MOIRAND.S (1979) SITUATIONS D'ECRIT, CLE, p.22

¹¹ <http://www.mes-exams.com/LR/lecture-rapide-3.htm>

s'agit, répétons-le, d'une simple technique et non pas de nouvelles stratégies de compréhension des textes écrits¹³.

La Lecture active (ou d'approfondissement)

La lecture active nous permet de connaître en détail le contenu d'un document, elle fait appel à la prise judicieuse de notes. Elle vise la compréhension d'un texte.

Avant qu'on s'engage dans la lecture active, il faut qu'on s'assure d'avoir à la portée de la main notre question de lecteur et, idéalement, les questions que nous avons formulées lors de nos lectures sélective et en diagonale. Ces préalables nous permettent de préciser ce que nous recherchons lors de notre lecture active.

Lecture goût (plaisir) :

La lecture goût cherche un plaisir pour le lecteur. On s'appuie sur la lecture et sur le plaisir de lire pour envisager une diminution des comportements violents. En effet, certains psychologues attestent que la violence, ses colères, et que l'un des outils de lutte contre la violence est de doter les jeunes citoyens de mots pour contrer les maux. Déjà mise en place dans des jeunes citoyens de mots pour contrer ses premiers fruits en permettant à des jeunes de s'exprimer avec des mots plutôt qu'avec des actes violents.

Nous pensons que donner aux élèves le goût de lire, ne serait-ce pas une façon d'enrichir leur vocabulaire, de leur permettre d'exprimer leurs goûts, leurs préférences ? Et afficher ses préférences sur une œuvre plutôt qu'une autre, n'est-ce pas un comportement citoyen ? Mais, être citoyen, c'est un programme quotidien que 8% des jeunes adultes ne peuvent pas accomplir complètement parce qu'ils n'ont jamais trouvé d'intérêt à apprendre à lire, ou qu'ils se sont tellement éloignés de l'écrit qu'ils ne savent plus lire¹⁴

A la situation de nos écoles, il y a deux d'autres types de lecture :

La lecture à haute voix :

« Lire à haute voix, c'est faire acte de communication et établir une relation entre celui qui lit et celui qui écoute. La lecture quand elle est expressive donne au

¹³ <http://www.mes-exams.com/LR/lecture-rapide-3.htm>

¹⁴ <http://www.mes-exams.com/LR/lecture-rapide-3.htm>

¹⁵ MOIRAND.S (1979) SITUATIONS D'ECRIT, CLE, p.20

texte une teinte émotionnelle particulière de plus la prose oratoire, les scènes de théâtre, les Poèmes ne sont pleinement compris et goutes que quand ils sont lus à haute voix. La lecture à haute voix permet de travailler, la diction la prononciation, le rythme de modules la voix de préparer, l'élevé à prendre la parole en public avec confiance ¹⁶».

D'après cette citation, lire à haute voix consiste à transmettre oralement à des orateurs. Donc, c'est une situation de communication orale. Ainsi « La lecture à haute voix oblige l'œil à suivre le texte lettre après lettre, ou plutôt son après son ».

Autrement dit, la lecture à haute voix sert à entrainer l'élève à la lecture ; doit être procéder par une lecture silencieuse qui vise la compréhension.

La lecture silencieuse :

Lire en silence « c'est lire avec l'œil parcourant les lignes et assurant une compréhension immédiate du sens pratiquée pour son utilité elle a sa place dans l'éducation en raison de sa valeur éducative elle donne l'impression d'intimité et de confiance d'où naissent le gout et la passion de la lecture.

Sa véritable portée est d'habituer l'élève à saisir par lui-même le sens l'intérêt d'un texte l'effort intellectuel qu'elle impose assouplit la pensée rend les compréhensions plus prompte familiarise l'élève avec les constructions les plus diverses et le conduit naturellement à la lecture expressive»¹⁶.

Nous pouvons montrer que la lecture silencieuse pourrait permettre l'accès au sens. Elle permet au lecteur d'atteindre la compréhension en mobilisant tous ses savoir faire relatifs à la lecture et la réalisation d'un véritable travail cognitif, elle est rapide et efficace par rapport à la lecture à haute voix.

5. La compétence de lecture :

C'est la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome.

La compétence de lecture reposerait alors sur une triple compétence :

❖ Une compétence linguistique :

Qui relèverait des modèles syntaxico-sémantiques de la langue

¹⁶ www.ifadem.org

❖ **Une compétence discursive :**

Qui reposerait sur les connaissances des types d'écrits (leurs organisations rhétoriques) et leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit)

❖ **Une compétence de référence Extra linguistiques :**

Des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socio culturel et la perception « cultivée » que l'on a du monde).

Ces trois compétences intervenant simultanément dans la mise en place d'une compétence de lecture et a fortiori, d'une compétence de communication en langue étrangère.

6. Le rôle de la mémoire dans l'acte de lire :

Les spécialistes en psycholinguistique distinguent trois types de mémoire.

5.1 -Mémoire sensorielle :

Nous pouvons dire, qu'il s'agit d'un système (ou étape de traitement) qui maintient l'information liée aux modalités sensorielles pendant une très courte durée.

5.2- Mémoire immédiate ou (à court terme)

Le rôle de la mémoire à court terme est fondamental dans l'activité de compréhension.

Lorsque nous lisons, « *la mémoire " immédiate" conserve 10 à 20 secondes les informations puis les rejette ou en sélectionne une part qu'elle transmet à la mémoire à moyen ou à long terme* »¹⁸

C'est cette mémoire immédiate qui nous permet d'assembler les diverses fixations et de leur donner du sens. Au moment du contrôle par questionnaire, la mémoire immédiate a déjà transmis à notre mémoire à moyen terme les renseignements significatifs de la lecture. Il existe une corrélation positive entre la vitesse de la lecture visuelle et les possibilités de la mémoire immédiate.

¹⁸ EVELYNE Chaverot et DECKER Chantal. Le Parcours Lecture AU C.P.Hatier-Cepec. Paris 2001

Premier chapitre : l'acte de lecture

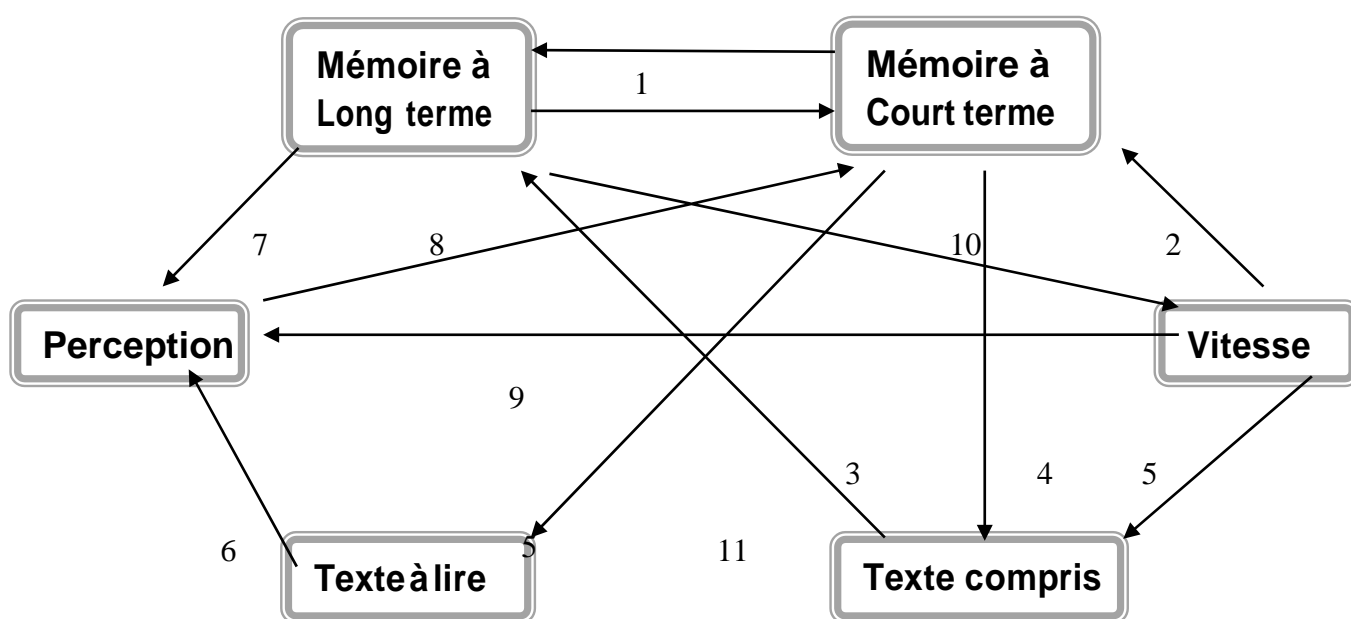
-Mémoire à long terme :

La mémoire à long terme est cette fois un méga registre à capacité immense et infinie, mais à entrée sélective. La conservation y est durable, mais les informations y Interfèrent entre elles : celles qui entrent, peuvent modifier celles qui y sont déjà. Leur récupération n'est pas toujours immédiate. Ce qui est (oubli) notamment chez le jeune enfant n'est peut-être qu'un échec de récupération.

En lecture, la mémoire à long terme contient d'une part des mots et d'autre part des connaissances. Ainsi les données enregistrées peuvent être évoquées soit pour reconnaître un élément dans un champ perceptif, soit pour servir de guide aux diverses hypothèses interprétatives émises.

Si la mémoire permanente permet de retrouver les informations envoyées par la mémoire de travail, le lecteur puise aussi dans cette mémoire les connaissances qui vont orienter sa compréhension et lui permettre de se fabriquer une représentation mentale du texte.

François Richaudeau¹⁹ a dégagé quelques facteurs influents sur le processus de lecture dont le schéma ci-dessous l'explique :



Schéma²¹ le processus de lecture de François Richaudeau

¹⁹ François Richaudeau est un chercheur en laboratoire qui étudie les comportements de lecteurs en fonction des typographies utilisées

²¹ <http://www.epi.asso.fr/revue/59/b59p081.htm>

- 1- Ensemble des relations (bilatérales) entre les deux mémoires (permanente et de travail)
- 2- Une moindre vitesse (par exemple) sature la mémoire et provoque des oublis générateurs de régressions(5).
- 3- Ce que la mémoire de travail a retenu du texte perçu participe à la réécriture du texte lu.
- 4- La vitesse associée aux aides (10), via la mémoire à long terme permet une large réécriture du texte.
- 5- Les retours en arrière (régressions) dépendent de la capacité de la mémoire des (oublis) (2).
- 6- Ce sont les fonctions de la saisie (fixation saccades).
- 7- L'ensemble des aides à la perception (mots connus ...).
- 8- Les (empan) visuels transitent par tampon de la mémoire à court terme.
- 9- La vitesse agit sur la perception en gain parfois ou en handicap (ovalisation par exemple).
- 10- Il s'agit de l'ensemble des aides à l'anticipation.
- 11- Compréhension et mémorisation du texte compris.

Les deux mémoires contribuent à l'organisation du sens élément essentiel dans l'acte de lire et permet au lecteur de percevoir immédiatement des ensembles plus au moins étendus de signification

C'est-à-dire le bon lecteur est celui qui préoccupe plus de l'organisation du sens que du mot à mot.

6 -les difficultés de la lecture et les stratégies de l'apprenant

La capacité de lecture chez un enfant²² :

Parler de capacité de lecture, c'est signaler que lecture et compréhension ne se dissocient pas, il y a lecture quand l'enfant est capable de lire des phrases ou des textes qui ne lui présentent aucune difficulté de compréhension extérieure à la lecture elle-même.

En observant les comportements de l'enfant face à de courts textes Ecrits, nous remarquons les performances de deux groupes contrastés de jeunes lecteurs en bons lecteurs ou en mauvais lecteurs.

²² J.Leif-Jdelay-J.J.guil larmé.Psychologie et éducatin. Tome 3, Ed.Fernand Nathan. Paris 1968p

Premier chapitre :l'acte de lecture

Ainsi l'observation vise à décrire le déroulement de l'acte de lire et à repérer certains des principaux processus ou mécanisme de la lecture **A. Amir**²³ nous souligne le cas des maitres qui tentent de caractériser l'échec des élèves en lecture alors le langage qu'ils utilisent est plus descriptifs qu'explicatifs en disant :

- Les élevés lisent mal ils ne savent pas prononcer ils avalent la moitié des mots
- Ils ânonnent, ils trébuchent à tous les mots ...
- Ils lisent de façon monotone, ou ils s'arrêtent aux points, ils ne marquent pas les virgules.

La vérité est que pour porter ces jugements d'échec, les enseignants se fondent presque exclusivement sur les résultats de la lecture à haute voix, consacrée par l'école comme le seul moyen de contrôle des apprentissages.

Aussi parler de la capacité de lecture, c'est s'interroger sur les savoirs et savoirs faire spécifique de la lecture que s'il y a :

- Situation de communication entre deux interlocuteurs ou le lecteur qui traite un message verbal produit par un auteur.
- Recherche de sens et compréhension de cet énoncé écrit

Ainsi quand un enfant ne comprend pas un énoncé écrit, on ne peut pas dire qu'il a des difficultés de lecture. Son échec est peut être dû à un manque de connaissances ou de culture générale, ou une mauvaise maîtrise du vocabulaire ou du langage- technique.

Par conséquent, le pédagogue qui veut évaluer la capacité de lecture de l'apprenant et examiner les mécanismes spécifiques de la lecture doit commencer par choisir des énoncés écrits qui ont un double caractéristique :

- Avoir un contenu ou un sens par exemple, relation d'un événement, d'un récit.
- Ne pas susciter des problèmes de compréhension à l'oral.

²³ AMIR.A : Diagrammes pour la lecture ; O.N. S. Alger.1995

²⁴ G.Chauveau.Comment l'enfant de vient lecteur : pour une psychologie Cognitive et culturelle de l'enfant, Ed.Retz.Paris.1997

6.2- Comprendre / décoder²⁴:

Il est admis que lire c'est comprendre.

Cette psychologie scientifique de la lecture ne peut prendre cette formule telle pour deux raisons :

D'un côté, de nombreux aspects de la compréhension d'un message ou d'un texte écrit ne relève pas de la lecture. G.Chauveau nous cite l'exemple suivant « *Dans nos études sur la capacité de lecture, nous ne prenons en compte que la compréhension littérale de l'énoncé et n'utilisons que d'écrits ne soulevant pas des difficultés de compréhension lorsqu'ils sont présentés oralement Cela signifie qu'un nombre de difficultés présentées habituellement comme des difficultés de lecture sont extérieures à la lecture* ».

D'autre part lire, c'est comprendre et souvent interpréter, produire du sens ou attribuer du sens. Or celui qui fait du sens, ce n'est pas l'enfant lecteur du message écrit, mais le producteur de ce message.

Dans la situation de lecture, c'est-à-dire, dans une situation de communication, le lecteur ne produit pas du sens, il découvre et reconstruit le sens produit par l'auteur.

A ce sujet, nous pouvons dire que la difficulté ne réside pas dans la lecture, mais dans l'accès au sens de l'écrit.

6.3-Les causes des difficultés en lecture :

Il est important de distinguer parmi les enfants faibles lecteurs.

Ceux qui présentent de simples difficultés de lecture (retard simple) et ceux dont les faibles compétences en lecture résultent d'un trouble cognitif.

Les difficultés des enfants qui présentent un retard simple persévèrent

Moins dans le temps et leurs causes sont multifactorielles. Ce sont essentiellement des causes environnementales (familiales ou scolaires) qui rendent l'apprentissage de la lecture problématique.

Beaucoup de recherches ont traité ces problèmes de lecture. En effet, les différentes causes qui se cachent derrière ces difficultés sont : la perte de confiance en soi, le dégoût de l'école ou la perte de motivation chez les enfants lecteurs.

Il faut néanmoins distinguer les diverses difficultés de **La dyslexie**

Il est possible qu'un enfant soit en retard dans ce processus d'apprentissage de la lecture par rapport à ses camarades de classe. On ne peut pour autant parler d'élève dyslexique, mais sans doute de maturation différentes.

²⁵ G Chauveau, Op.cit. p135.

Il est certain qu'une grande partie de problème de ces élèves est relié à la maîtrise imparfaite du langage oral et écrit puisque le langage constitue le véhicule de la pensée et permet le fonctionnement de la logique, de la compréhension dans les diverses matières scolaires.

G. Chauveau ²⁵ Classe Les causes possibles de l'insuccès dans la tâche de

Lecture et propose huit causes :

L'enfant attaque le texte écrit (les mots) sans avoir identifié le type d'écrit. Il ne sait qu'il a une histoire à lire, par exemple, un élève du secondaire peut identifier la typologie du texte (récit, texte expéditif ou argumentatif) sans pouvoir accéder au sens.

Il commence le travail d'identification des mots et le traitement de la phrase sans la volonté de découvrir l'histoire, sans s'interroger sur le contenu du texte.

Il traite chaque mot écrit l'un après l'autre, séparément, sans regarder et sans jamais parcourir des yeux l'ensemble de la phrase.

Il a du mal à déchiffrer, à décoder de nombreux mots, soit il ne parvient pas à les identifier, soit la lecture du mot est longue et hésitante.

Il reconnaît immédiatement un petit nombre de mots. Il essaie de traiter chaque mot sans tenir compte du contexte et des contraintes syntaxiques et sémantiques, ou bien il propose des mots incongrus qu'ils ne vont pas avec l'énoncé.

Il établit difficilement la mise en relation des informations sémantiques qu'il a recueillies. Il oublie au fur à mesure ce qu'il vient de lire. En abordant la deuxième phrase, il ne se rappelle pas le contenu de la première.

6.4- L'échec en lecture :

Des théories ont cherché à remédier aux difficultés des élèves à partir d'hypothèses concernant l'origine et la nature des difficultés de lecture. Les dossiers du Cèpes²⁷ résument les premières théories explicatives :

Nous constatons que certains enfants ne savent pas toujours lire à l'issue de leur scolarité. Les parents se tournent vers le médecin, le Seul interlocuteur pour soigner ce problème.

A cette époque là on émergeait les concepts d'aphasie et d'alexie, les seuls dont dispose le médecin. L'explication choisie fut celle de la lésion cérébrale, acquise par

²⁷ Dossier CEPEC : N°52 Lyon 1998

l'hérédité ou par accident génétique ou encore consécutive à un retard de développement d'obscure origine.

Les enfants ayant des difficultés à apprendre à lire passent des tests pour mesurer l'altération et sa structuration dans temps.

Nous constatons que leurs performances sont inférieures à celles d'enfants dits bons lecteurs. Nous observons donc une corrélation entre ces tests, de mesure de la

structuration du temps et de l'espace, et les épreuves scolaires de compréhension de l'écrit. Nous affirmons donc que les enfants sont de mauvais lecteurs parce qu'ils sont mal structurés dans l'espace et le temps.

Si l'enfant n'arrive pas à apprendre à lire, parce qu'il a des problèmes relationnels avec ses parents ou avec son environnement social, la dyslexie devient le symptôme d'un arrière plan familial conflictuel.

Donc les problèmes affectifs que l'on observe chez les enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, peuvent être le contre coup de ces difficultés.

6.5- Les stratégies de remédiation en lecture :

Nous essayons d'expliquer les stratégies de remédiation à travers un dispositif inspiré par les travaux de J.Gaïsson (la compréhension en lecture éd. De Boeck) :

- Procéder à une évolution des connaissances des élèves, de leur représentation de la lecture (comment faut-il faire pour lire ?).
- Identifier les stratégies utilisées par le lecteur pour cela, on le fait lire à haute voix et on note les types d'erreurs en se basant sur les stratégies d'identification. Lecture à partir de textes qu'ils ont écrits (plus facile).
- Rendre le lecteur conscient des stratégies qu'il utilise. (rendre le processus transparent)
 - A partir des observations, on demande à l'élève comment il s'y est pris pour identifier
 - S'il ne connaît pas le vocabulaire, on lui dit. On se construit un vocabulaire commun pour mieux se comprendre.

Premier chapitre :l'acte de lecture

- C'est par le langage oral que les élèves prennent conscience du processus.
- Rendre le lecteur conscient des stratégies disponibles, utilisées par un lecteur débutant «expert» et des stratégies qu'il n'utilise pas. Trois stratégies ont été retenues pour ce travail
 - La stratégie grapho-phonétique (le décodage)
 - La stratégie idéo-graphique (le lexique initial).
 - La stratégie sémantico-contextuelle (basée sur le contexte).
 - Et le travail de vérification.(qui peut être considéré comme une 4eme stratégie)
- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise des stratégies utiliser les trois stratégies avec l'aide de l'enseignant.
 - ✓ Opérer des prises de conscience des stratégies mises en œuvre.
 - ✓ Lecture à haute voix (relecture un texte collectivement).
 - ✓ Quand il y a une difficulté, les invites à chercher comment il s'y son pris et comment ils peuvent s'aides ; trouver une autre stratégie (Vérification aussi) avec l'aide des autres.
- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation des stratégies.
 - ✓ Quand une difficulté se présente : ne pas proposer de solution d'aide mais inviter les élèves à les chercher.
- Assure l'application des stratégies. D'abord avec un fort étayage.
Appliquer seul les stratégies face à un texte accessible mais inconnu.

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière les différents types de lecture ainsi que les difficultés de la lecture et les stratégies de l'apprenant. Nous avons vu que la lecture représente une activité très complexe, un processus dont l'accomplissement nécessite la présence de plusieurs facteurs. Ainsi, chaque type de mémoire a un rôle déterminant et intervient pour effectuer une tâche précise. Enfin, la lecture est une pratique qui diffère d'un lecteur à un autre, selon les capacités de chacun et selon son initiation à celle-ci.

Deuxième chapitre:

Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

Deuxième chapitre :Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

Ce deuxième chapitre sera mis l'accent sur un point essentiel lié à l'écriture qu'est la production écrite, puis, nous essayerons de donner les différents types de texte, notamment celle du texte narratif, et nous montrons l'effet de la lecture sur l'écriture.

Deuxième chapitre :Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

1. La production écrite :

La production écrite est un moyen de communication mis en œuvre par un scripteur (auteur) à un récepteur (lecteur) pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments,... Sur un sujet précis.

-Définition de la production écrite :

La production écrite est défini par **Khrashen** « C'est en effet en lisant de façon extensive et prolongée que l'on prendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde » (cite par Cornaire & Raymand,1999,p70)

Dans cette définition, Khrashen a mit l'accent sur les effets positifs de la lecture sur l'écriture. En faisant une lecture extensive basée sur la recherche du sens véhiculé par le texte, l'apprenant va pratiquer l'écriture puis améliorer ses expériences en production écrite.

-Types de production écrite :

Selon la progression pédagogique¹, on distingue :

- **La production guidée**

C'est une application fidèle d'un modèle à des fins de familiarisation.

- **La production semi-guidée**

Elle suppose un type d'exercices où la tâche à accomplir implique un certain nombre de contraintes prédéfinies dans les consignes

- **La production libre**

Elle tient compte de la consigne donnée. L'élève formule de façon autonome un sentiment, une idée, une opinion personnelle

2. Les types de textes

Lire un texte, c'est saisir l'information contenue dans ce texte.

¹ www.ifadem.org

Deuxième chapitre :Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

En lecture comme en écriture, on peut distinguer les types de texte

Un type est une catégorie de classements théoriques de textes basée sur des critères linguistiques (grammaire, vocabulaire, etc.) que l'on peut voir dans le texte même. Il existe d'autres critères pragmatiques, discursif ...

- **Le texte argumentatif²**

Il vise à défendre « une thèse » c'est-à-dire une affirmation ne se contente pas d'énoncer, mais il s'efforce de démontrer à l'aide d' « arguments », l'argument est l'idée de ce qu'on fournit à appui de ce que l'on dit, pour convaincre le lecteur.

Un ensemble organisé d'arguments forme une argumentation. Pour être convaincante, l'argumentation doit être cohérente : les arguments ne présenteront pas de contradiction entre eux, et ils seront classés (par ordre d'importance, par thèmes ; etc.) selon une progression, un raisonnement logiques.

L'argumentation a pour objectif de démontrer ou de réfuter une thèse. Elle vise notamment à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportement d'un interlocuteur. Pour ce faire, il n'est pas suffisant d'avoir des arguments, le plus important est d'être en mesure de les sélectionner en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles adhère l'auditeur ou le lecteur.

- **Le texte informatif, ou texte documentaire :**

Dans un texte documentaire, on se contente d'apporter au lecteur des informations précises qu'on ne commente pas, soit que ces informations se suffisent à elles mêmes (sujet d'ordre scientifique), soient qu'on veuille donner au texte une allure objective (indépendante de la personnalité de l'auteur et de ses convictions personnelles).

- **Le texte explicatif :**

Contrairement au texte documentaire qui se contente d'énoncer une information, le texte explicatif, selon le cas :

Deuxième chapitre :Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

- Précise les causes ou les conséquences des événements ;
- Indique quel raisonnement ou quelles sources ont permis d'établir l'information ou le point de vue exposé ;
- Indique l'intérêt ou la portée de cette information ;
- Permet an lecture de s'approprier réellement une information en lui donnant les moyens de la comprendre.
- Fournit des exemples permettant de comprendre l'information ;
- Indique une méthode pour appliquer une consigne.
Le texte explicatif fait donc souvent appel aux mots de liaison, il présente les informations dans un ordre logique, pédagogique, il « enseigne » au lieu de se contenter de « renseigner »

- **Le texte injonctif** ³:

Une « injonction » est un ordre formel. Dans le domaine de la grammaire, on qualifie d' « injonctif », tout texte ou toute phrase servant à donner un ordre ou une consigne. Le texte injonctif indique à son lecteur :

- Quelle tâche il doit accomplir « ex : énoncé d'une question »
- Quelle méthode il doit suivre pour utiliser un appareil , effectuer une opération (mode d'emploi, recette de cuisine)
- à quelle règle il doit se conformer ; ce qui est interdit ou autorisé.

- **Le texte descriptif** ⁴:

Est généralement une partie intégrale du texte narratif.

Pour la bonne compréhension du récit, l'action doit parfois s'interrompre momentanément et laisser place à la description d'un lieu ou d'un objet, ou au portrait d'un personnage.

Mais une description peut aussi constituer un texte autonome, à caractère documentaire ou scientifique.

Comme notre recherche porte sur le type narratif, nous avons jugé nécessaire d'accorder plus d'importante à ce type

³ Yann Le Lay, Larousse, savoir rédiger 2011 P.132

Deuxième chapitre : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

▪ Le texte narratif : le récit⁵

Dans un texte dit « narratif », on raconte, on « narre » un évènement isolé ou une série d'évènements réels ou imaginaires formant une « histoire ». Telle narration est appelée un « récit ». Un enfant peut ainsi raconter une journée marquante, un écrivain rapporte une légende, un historien fait le récit d'évènements réels.

Le récit d'une vie est appelé une « biographie » ou une « autobiographie ». Quand l'auteur raconte sa propre vie même si les faits rapportés sont inventés ou « fictifs » et ils sont présentés comme s'ils ont réellement eu lieu : le récit dit « de fiction » présente les mêmes caractéristiques que le récit d'évènement véridiques. Il est rare cependant que dans un récit tout soit fabriqué

Avant d'écrire un récit, on doit en fixer le « scénario » et en établir le « schéma narratif » ou « plan » qui détermine les principales étapes de l'action. On doit aussi décider dans quel ordre seront présentées les actions, leur importance relative, et plus généralement quelle signification on veut donner à la narration

- L'action : c'est l'ensemble des événements relatifs à un récit
- Les personnages : ce sont les êtres imaginaires intervenant dans le récit. Mais le récit peut également se rapporter à des personnes réelles. Le personnage principal d'un récit est appelé le « héros », celui qui écrit l'histoire cherche souvent à faire éprouver au lecteur intérêt et sympathie pour ce héros. On peut aussi mettre en scène un « anti-héros » personnage principal laid, méchant, bête ou éternel perdant.
- Situation dans le temps et dans l'espace : tout récit se situe dans un lieu déterminé, qui n'est pas toujours précis géographiquement mais constitue au moins un « cadre » univers scolaire, petit village (dont le nom n'importe pas nécessairement)
- A une époque donnée, dans un certain contexte historique, parfois, l'époque n'est pas définie.

Deuxième chapitre :Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

- Le schéma narratif ou plan ⁶:

On peut concevoir cinq étapes principales dans tout récit.

a) Au début, est exposée la « situation initiale » :

Les personnages sont vus dans leurs occupations, leurs habitudes, leurs rapports ordinaires avec les autres, les lieux familiers où ils évoluent, avant les bouleversements qu'apportera l'action

b) L'action trouve son origine dans une modification, une

« Perturbation » de l'équilibre, présenté eu départ

c) L'action se met en marche, c'est le « développement »

d) Quand l'action est bloquée, le récit arrive au « dénouement »

e) Le dénouement crée une « situation finale », celle-ci n'est pas toujours décrite.

▪ L'ordre des événements

- Le récit peut faire apparaître les événements dans un ordre strictement chronologique ;
- Le récit peut revenir en arrière dans un roman policier ;
- Le récit peut, au contraire, procéder à une anticipation, mentionner un événement qui ne s'est pas encore produit,
- à ce moment de l'histoire, ménager un effet d'attente.

2.1 -La production de texte narratif⁷ :

Enseigner et apprendre aux élèves à comprendre et surtout à écrire des textes exige de nous intéresser à l'organisation de ces textes, à leurs règles dans le but de mieux appréhender leurs caractéristiques.

« J.M.Adam » souligne que le texte narratif se caractérise par un déroulement d'événements dans le temps. Ce type de texte représente un schéma prototypique spécifique qui le distingue des autres types de textes.

Selon lui, ce schéma prototypique consiste en une image mentale que l'apprenant lecteur intériorise au cours de la lecture et à travers laquelle il peut appréhender tel ou tel type de texte.

Deuxième chapitre : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

« Adam » affirme qu'il n'existe pas un texte narratif pur, mais des textes à dominance narrative. Il ajoute que le texte narratif retrouve un ensemble de textes : la fable, la nouvelle, la légende, le récit, etc. Le récit est le genre narratif qui contient plusieurs formes : récit policier, récit fantastique, récit merveilleux, récit réaliste,... etc.

2.1.1- L'apprentissage des éléments syntaxiques :

L'un des objets de l'apprentissage syntaxique est la compréhension des phrases.

L'enseignement de la grammaire a quant à lui *« pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression garantit la justesse, la correction syntaxique et orthographique. Il porte presque exclusivement sur la phrase simple (...) »*.

Il y a des différences importantes subsistent sur les capacités à comprendre des phrases plus longues et plus complexes qui caractérisent les récits et les exposés. Il convient donc d'entreprendre un travail régulier et méthodique dans ce domaine :

« Identifier des mots ne suffit pas à comprendre une phrase. Il faut aussi que, dans le même temps, leur valeur syntaxique soit repérée grâce à une interprétation correcte de leur place dans la phrase, des marques grammaticales qu'ils portent et des mots grammaticaux qui les entourent ... » L'apprentissage de la grammaire aide à la compréhension d'un texte complexe : les savoirs grammaticaux ou orthographiques peuvent être mobilisés tant en lecture qu'en rédaction pour interpréter le texte.

- La construction des phrases :

C'est l'ensemble des mots placés dans un ordre logique afin d'avoir un sens et permettant d'exprimer une action ou un état.

-Les marques de cohérence et de cohésion textuelles⁸ :

Pour arriver à un texte clair et compréhensible, il faut prendre en compte la cohérence et la cohésion.

⁸ www4.ac-nancy-metz.fr

Deuxième chapitre :Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

La cohérence se manifeste au niveau global du texte et elle concerne la signification générale de ce texte. Généralement pour avoir un texte cohérent, il faut qu'il obéisse à quatre règles : une progression de l'information, une relation étroite entre les passages et les idées, un champ lexical et la non-contradiction.

La cohésion textuelle ; elle s'intéresse aux relations locales du texte : les règles morphologiques et syntaxiques, les connecteurs argumentatifs, les organisateurs, etc. Donc, la cohésion se manifeste au niveau local ; de la phrase

- L'apprentissage des processus psycho-cognitives⁹ :

Pour définir le processus psycho cognitif nous présentons les processus de Hayes and Flower qui sont : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle. Ces processus fonctionnent en série mais de manière récursive ; chaque processus peut interrompre l'activité d'un autre peut être mis en œuvre :

La planification : ce processus permet d'extraction des informations en mémoire à long terme, leur organisation et la détermination des objectifs de la rédaction Hayes et Gradowl-nash (1996) distinguent la planification procédurale (processus planning), des actions de la planification du texte (texte planning), des idées.

Autrement dit, la planification est une représentation interne et abstraite des connaissances qui doivent être utilisées pour écrire un texte (Flower et Hayes ,1981). Le scripteur consacre beaucoup de temps à planifier et fait des plans modifiables au besoin. Les scripteurs étranges gèrent « efficacement la relecture et la modification des étapes de la planifications »

Il est donc essentiel de développer des habiletés de représentation du problème chez les scripteurs. Il faut laisser du temps pour planifier.

La mise en texte : les fragments de messages préverbaux produits par la planification peuvent être représentés sous forme de propositions, d'images ou de sensations. Ces structures sont transformées en un produit

⁹ Link.springer.com

Deuxième chapitre :Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

linguistique par le processus de mise en texte qui permet la sélection des unités lexicales, la construction des structures syntaxiques, des représentations, orthographiques des mots. Elle n'est pas seulement la rédaction, mais, mettre en pratique les automatismes pour corriger les fautes dès qu'on écrit (préfontaine, 1998). Il s'agit du repérage des imperfections, erreurs syntaxiques ou orthographiques, remédiation par la correction des erreurs, ajout, suppressions, transformation ou déplacement des informations, ce qui donne lieu à une réécriture partielle dans le but d'améliorer le texte déjà écrit

La révision : elle permet de vérifier la production, elle peut intervenir après l'exécution mais aussi sur le travail mental en cours, elle comprend toute activité de retour sur le texte :

- I. Le processus de lecture permet de repérer les violations du langage, d'évaluer l'adéquation de ce qui est écrit avec les buts poursuivis.
- II. L'édition permet de corriger les erreurs à partir de règles du type. Les opérations de révision vont de la révision de lettres à celle de paragraphes et sont de quatre types : substitutions, déplacements, additions et suppression.
- III. Le contrôle : ce processus guide la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents. Il gère le déroulement de l'activité en activant un processus ou en l'interrompant pour en activer un autre.

3. La compétence scripturale¹⁰ :

« Est un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, savoirs-faires et de représentation qui ont son les éléments constitutifs rendent possible la production et la réception d'écrit d'une manière adapté et situé ». Daben 87

¹⁰ DABENE M. :L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle, Paris, Editions universitaires. (1987), p27

Deuxième chapitre :Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

Selon M.Daben (1978), la compétence scripturale articule donc respectivement les aptitudes et les connaissances en langue écrite, les pratiques du scripteur, et l'enjeu affectif que représente l'écrit.

Ce concept permet ainsi une prise en compte des apprenants, qui n'apparaît pas toujours clairement dans les discours officiels que nous venons d'explorer dans la mesure où ces derniers visent plus les performances que les compétences.

Compétence langagière spécifique, autonome et indépendante de la compétence orale puisque l'écrit n'est pas une simple mise sur papier de l'oral, la compétence scripturale permet de considérer l'écrit en cours d'appropriation, en construction. Construction que chaque « passeur de savoir(s) » doit prendre en compte : chaque élève possède des compétences, il est déjà essayé à l'écrit pendant de nombreuses années, et en a tiré des conclusions, des schémas, des savoirs et savoirs-faires.

4. Les stratégies employées par l'apprenti-scripteur:

Tout d'abord, il est nécessaire de donner certaines définitions des stratégies de production écrite employées le plus souvent par les scripteurs avant de les présenter avec plus de précisions.

Van Dijk et Kinsch 1983 conçoivent la stratégie d'écriture comme étant « *un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. Il n'y a de stratégie sans but déterminé* »¹¹.

Paris et ses collaborateurs désignent par stratégie d'écriture « *une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action. C'est (...) la combinaison d'un savoir faire associer à un désir d'accomplir une tâche particulière. Il s'agit de savoir et de vouloir* »¹².

A l'instar de ces deux définitions. Nous observons qu'il y a une liaison entre stratégie et capacité. Dans ce sens, capacité désigne « *un savoir faire a été automatisé par la répétitions et l'expérience* »¹³.

En effet, en production écrite, les scripteurs possèdent et le réflexe et l'habitude d'adapter leur message en fonction du public. Cette capacité d'adaptation est inculquée au fur et à mesure des expériences mais, si ces derniers voient que leurs textes posent des problèmes d'incompréhension et d'enchaînement

¹¹ Van Dijk et Kinsch 1983, cite par Cornaire C et Raymond P-M-OP.cit P.53

¹² Paris et ses collabrateurs 1983, cite par Cornaire C et Raymond P-M-OP.cit P.54

¹³ Paris et ses collabrateurs 1983, cite par Cornaire C et Raymond P-M ., ibid.

Deuxième chapitre : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

d'idées logiques aux lecteurs. Alors, ils se servent de la stratégie de révision à titre d'exemple (substitution, permutation,...) afin de rendre les passages plus clairs et plus lisibles.

«En cas de difficultés, le scripteur expérimente sait quelle stratégie mettre en œuvre. A cet effet, il fait appel à la planification et la révision ».

La majorité des travaux ont montré qu'il y a une grande ressemblance entre les scripteurs en langue étrangère et ceux en langue maternelle. Dans cette optique, les scripteurs expérimentés en langue étrangère utilisent des mêmes stratégies (planification, révision) que leurs pairs en langue maternelle.

5. La lecture comme stratégie qui aide à l'écriture¹⁴ :

«Les actes de lecture- écriture possèdent un lien congénital, en ce sens que le contenu des écrits et issu des lectures :

Les productions écrites(...) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en œuvre dans la lecture(...) »¹⁵

En réalité il n'y a pas de savoir écrire sans savoir-lire, tandis que l'inverse est inexact.¹⁶ beaucoup sont capable de comprendre un texte en le lisant mais n'arrivent pas d'en produire. Plusieurs études visent à montrer les relations entre la lecture et l'écriture, ils sont révélé fortement l'idée de lire aide à écrire, mais peu en accord avec l'idée qu'écrire aide à lire ; Cette relation nous même à réfléchir sur la nécessité d'une certaine prise en charge des activités de lecture pour aborder les productions de l'écrit. C'est pour cette raison Sophie Moirand (1979) affirme que *« 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 la aussi une préparation indispensable à la production de textes ... » (p 96)*

Il est nécessaire de signaler que l'apprentissage de la lecture est une étape primordiale pour accéder à la compréhension de texte et par la suite arriver à mettre en place les différentes stratégies permettant une lecture fluide pour enfin acquérir une compétence de production écrite. Ainsi les apprenants doivent être conscients des liens entre la lecture et l'écriture pour être en mesure d'exploiter les textes supports lus.

¹⁴ Lampus.univ-msila.dz

¹⁵ M. Christine., et J-J Maga, le défi lecture.lyon : Chronique sociale, 1994,p2

¹⁶ ROBINE., Nicole., «les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie »

Deuxième chapitre :Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

6- L'évaluation de l'écrit :

L'évaluation est toujours présente dans la pratique de la classe, à tous les stades. C'est une partie intégrante de l'activité didactique et elle constitue l'un des facteurs déterminants de l'apprentissage.

Elle est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage à partir des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages. C'est-à-dire son objectif consiste à examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés afin de prendre décision.

Pour l'évaluation de l'écrit il existe des grilles qui favorisent cet acte, parmi ces grilles il y a la célèbre grille d'EVA qui est un tableau à double entrée, distinguant trois niveaux de fonctionnement (le niveau textuel, le niveau des liaisons entre les phrases, le niveau de la phrase) et trois plans d'analyse (le plan pragmatique, le plan sémantique et le plan morphosyntaxique)

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à donner une définition de la production écrite avec ses différents types.

Dans un second temps, nous avons abordé les types de texte avec les notions de la structure textuelle, puis, nous avons montré le rôle de la lecture comme une stratégie qui aide à écrire.

Partie Pratique:

Méthodologie et analyse

I-Corpus et méthodologie de travail :

Pour pouvoir réaliser notre travail, nous avons basé sur les procédés méthodologiques suivants : L'observation et l'analyse. En ce qui concerne l'observation, on a été permis d'être prés pour comprendre le fonctionnement des différentes activités en question surtout la lecture, car c'est là ou l'apprenant acquiert des connaissances qui va les utiliser à sa production écrite.

1.1.1-Observation :

Pour avoir une idée sur le déroulement des deux activités en question. Nous avons réalisé deux séances de lecture et une séance d'écriture, puis nous avons pris des notes à travers l'observation.

Lors de ses séances, nous avons pris en considération les points suivants : La capacité des apprenants de lire, de comprendre et de participer (en insistant sur les apprenants qui réagissent durant ses activités)

1.1.2-Description :

On a proposés deux séances de lecture/compréhension. D'abord, on a proposé aux élèves un texte à lire, pour en faire par la suite le résumé. Cette tache s'est déroulée lors de la première activité.

La deuxième séance le professeur a consacré la séance à l'exploitation et l'analyse du texte.

La troisième séance est consacré à la production écrite. Le déroulement de la séance de la lecture vient comme suit :

On a impliqué tous les élèves à une lecture magistrale au texte proposé à la première séance, puis nous avons posés des questions de réflexion pour une compréhension profonde du texte à la deuxième séance.

La troisième séance était consacré toute entière à la production écrite après un petit rappel du texte lu auparavant aux séances de la lecture/compréhension et de faire un petit résumé du texte.

Cette démarche a pour objectif de faire apprendre aux apprenants comment améliorer leurs écrits à l'aide des informations mémorisées lors de l'activité de la lecture.

1.1.3-Analyse :

Pour mener à bien notre travail de recherche et apporter des éléments de réponse à notre problématique, nous avons, mené une enquête par un questionnaire auprès des enseignants pour apporter des informations concernant le rapport lecture/écriture. Ce questionnaire est une suite de questions standardisées destinés à normalisés et à faciliter le recueil du témoignage. C'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participants. L'objectif de ce questionnaire est d'avoir un résultat précis à partir des réponses des enseignants sur l'enseignement de la lecture et l'écriture de son apprentissage.

1.1.4-Questionnaire :

Afin que notre enquête soit conduite avec objectivité, nous avons opté pour un questionnaire adressé aux enseignants du cycle moyen afin de récolter des informations et des réponses à notre problématique.

Le questionnaire composé de 11 questions, 09 questions fermées et 02 ouvertes. Ces dernières permettent aux enseignants de formuler leurs avis personnel, elles se rapportent essentiellement sur l'impact de la lecture sur l'écriture.

1.2-Enquête :

1.2.1- Objet d'enquête :

Cette enquête d'analyse des copies à pour objet d'examiner les compétences de l'écrit chez les apprenants de la 4 AM.

On a vécu cette expérience avec des apprenants en classe de la 4^e AM qui se compose de 20 élèves âgés entre 15 et 16 ans (-- garçons et - – filles) appartenant à un milieu social moyen et habitent dans la commune de Mahdia.

Partie Pratique : Méthodologie et analyse

Nous avons choisit ce niveau scolaire pour montrer que l'apprenant en 4^e AM est capable d'apprendre et de prendre conscience des effets positif de la lecture sur l'écriture pour améliorer ses compétences en FLE pour réussir sa production écrite.

Ainsi, il est judicieux d'entraîner l'apprenant à faire plusieurs lecture afin qu'il puisse arriver à produire des paragraphes cohérents et de le préparer à devenir autonome et responsable de son propre apprentissage.

1.2.2 – Lieu de l'enquête :

Notre recherche a été effectuée au C.E.M Aïcha Oum El Mouminine sis à la commune de Mahdia qui ouvert ses porte depuis les années 1975, avec un nombre de 03 enseignants de français et 448 apprenants.

1- Corpus :

La séance de la production écrite s'est déroulée en mois d'avril (c'est-à-dire le 2^e trimestre de l'année 2020/2021) avec un total de 20 copies.

Les deux séances en question faisant partie du projet N° 3 sur le texte explicatif à visée argumentative intitulé : «**PRODUIRE DES PODCASTS ET DES AFFICHES EN FAVEUR DE LA PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT**».

2.1-Analyse et interprétation des résultats :

2.2-Présentation des séances :

Séance 01.

Durée : 01 h

Objectifs : l'apprenant serait capable de :

- Lire et comprendre un texte descriptif à visée argumentative.
- Etablir la situation de communication.

Séance observé : Lecture analytique.

Le texte support : texte adapté (L'eau)

Partie Pratique : Méthodologie et analyse

Déroulement :

1-Je lis et je comprends :

-On a fait l'éveil de l'intérêt au premier temps, en faisant rappel au thème du projet et de la séquence didactique, en rappelant qu'à la fin de cette séquence qu'ils vont rédiger un texte explicatif à visée argumentative.

- L'enseignant a distribué le texte adapté en les laissant 10 min pour une lecture silencieuse puis il a posé des questions aux apprenants concernant le para textes, la situation de communication et la morphologie du texte et ses composantes ainsi les hypothèses de sens .

Séance 02

Durée : 01 h

Objectifs : à la fin de cette séance l'apprenant serait capable de :

- Lire et comprendre le texte.
- Identifier le temps employé.
- Relever les procédés explicatifs utilisés dans ce texte.

Séance observé : lecture analytique

Le texte support : Le même support. L'eau

Déroulement :

1-Je lis et je comprends :

- L'enseignant a posé des questions de compréhension plus profondes aux apprenants pour mieux comprendre le texte.

Séance 03

Durée 01h

Activité : Production écrite

Objectif : l'apprenant serait capable de rédiger un texte explicatif à visée argumentative.

Consigne :

L'eau est essentielle à la vie. Aucun être vivant ne sur la planète Terre peut survivre sans elle. Rédige un court paragraphe dans le quel tu expliqueras l'importance de l'eau dans notre vie.

CRITERE DE REUSSITE :

- Employer les articulateurs chronologique pour organiser ton texte.
- Utiliser le présent de l'indication
- Donner des arguments pour conserver cette précieuse substance (l'eau).
- Donner des exemples pour illustré ton paragraphe.

Partie Pratique : Méthodologie et analyse

2.2.1-Remarque:

Le compte rendu de la production écrite s'est fait collectivement en classe ; l'enseignant est censé de prendre une copie modèle, cette copie doit être moyenne. Le texte a été écrit tel qu'il est avec ses impuretés pour en faire un paragraphe amélioré en incitant les apprenants de repérer les erreurs commises et les corriger à nouveau pour qu'il soit conforme à la consigne.

2.3 -La grille d'évaluation des productions écrites (EVA 2013)

| Point de vue | Critères |
|-------------------|--|
| pragmatique | Respect de la consigne. |
| | Les marques de l'énonciation. |
| | La cohérence thématique. |
| Sémantique | La règle de la progression : la pertinence des idées (non répétition). |
| | La cohérence sémantique : absence de contradiction au niveau du sens. |
| | L'articulation entre les phrases : l'enchaînement des idées avec les articulateurs la chronologie. |
| | Le lexique. |
| syntaxique | La cohérence syntaxique : l'utilisation des articles définis, pronoms de reprises. |
| | La syntaxe de la phrase. |
| | La morphologie verbale. |
| | L'orthographe grammaticale. |
| L'aspect matériel | L'organisation de la page. |
| | La ponctuation. |
| | Les majuscules. |

2.4. - Analyse des productions écrites des élèves:

Nous avons appliqué la grille d'évaluation sur les copies des apprenants que nous avons obtenues dans le tableau d'EVA.

2.4.1- Analyse :

A- Aspect pragmatique :

Cet aspect comporte les trois critères suivants :

-Respect de la consigne :

La totalité des apprenants ont respecté la consigne, aucun cas n'est considéré hors sujet. De même, tous les apprenants ont respecté le type de texte.

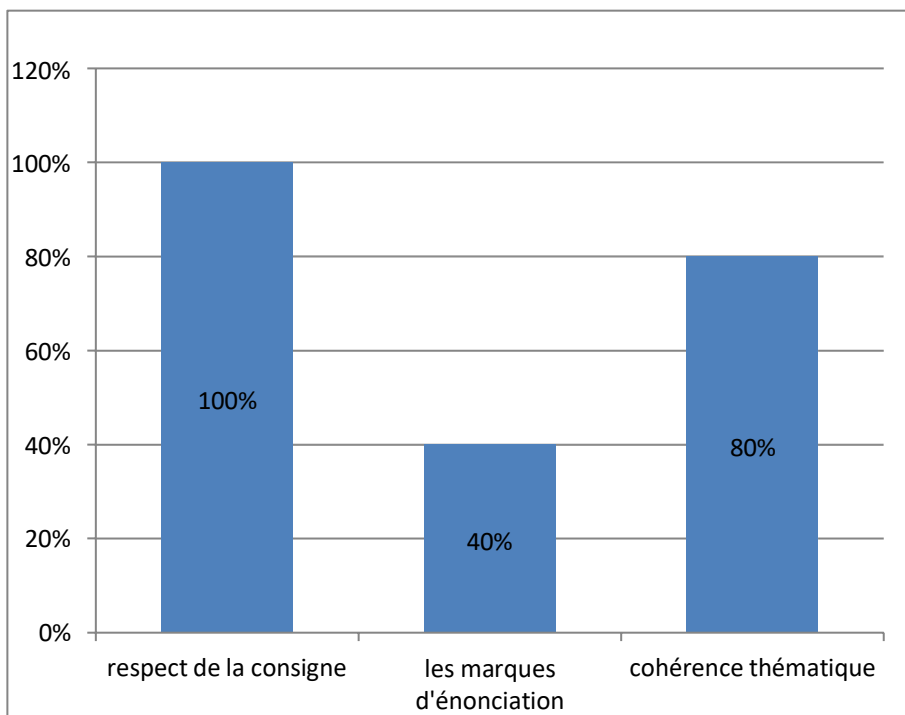
- Les marques d'énonciation :

A cette étape, nous avons constaté l'implication de l'apprenant par la présence des marques de l'énonciation en exprimant sa position face au thème proposé. Nous avons remarqué aussi l'utilisation de pronoms personnels tel que (nous, notre) par 40% de la totalité du groupe. Élément que nous n'avons pas trouvé chez le reste des apprenants.

Cohérence thématique :

Ce critère concerne le thème et l'enchaînement des idées. Parmi les 24 copies, 80% des apprenants ont des paragraphes qui respectent la cohérence des idées

Fig 01 – ASPECT PRAGMATIQUE



Partie Pratique : Méthodologie et analyse

B- L'aspect sémantique :

-La cohérence sémantique :

Malgré les lacunes constatées, 92% des apprenants sont arrivés à rédiger des paragraphes acceptables sémantiquement. Le reste (08%) rédige des paragraphes illisibles malgré qu'ils aient respecté le thème.

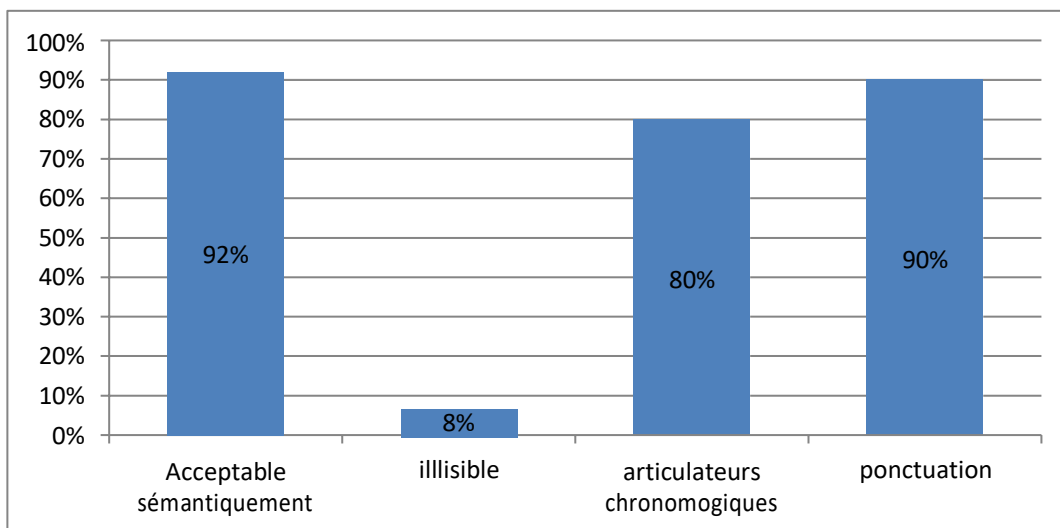
-Le lexique :

80% des apprenants ont appuyé sur le lexique du texte lu auparavant, nous avons remarqué l'emploi de certains adjectifs, noms, et verbes utilisés dans le texte support comme : important, essentielle, vital, la vie, gaspiller, environnement ...etc.

-L'enchaînement des idées :

80% des apprenants ont employé les articulateurs chronologiques pour enchaîner leurs idées. Certains d'eux n'arrivent pas à utiliser les rapports logiques (cause, conséquence...). 90% ont séparé les phrases par les signes de ponctuation.

Fig 02- ASPECT SEMANTIQUE



C- Aspect syntaxique :

La cohérence syntaxique

99% Des apprenants ont assuré la cohérence syntaxique de leurs textes par l'emploi des articles définis « le, la, l'... »

On remarque l'absence syntaxique dans la majorité des productions écrites en raison de l'ignorance des règles grammaticales chez les apprenants.

Partie Pratique : Méthodologie et analyse

Syntaxe de la phrase :

60% Des apprenants ont rédigé des phrases simples grammaticalement acceptables.
40% Ont rédigé des phrases incorrectes telles que (1-ne gaspillez pas l'eau parceque il la vie de les etres humin , 2-l'eau tres important de naturels et humain vegetal et de l'arbre...)

La morphologie verbale.

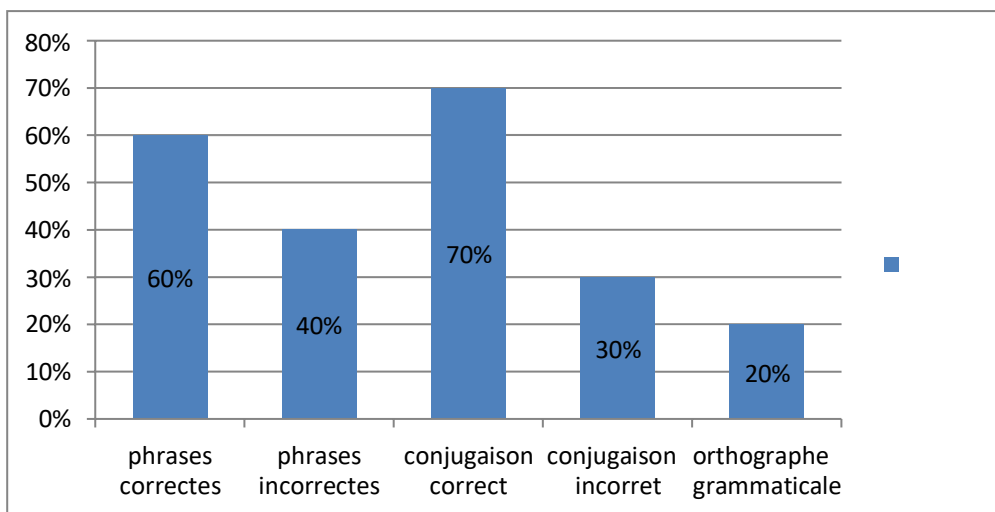
30 % Des apprenants commettent des erreurs de conjugaisons. Ils ne savent pas conjuguer les verbes au présent. Les 70% respecte les règles de conjugaisons des verbes au présent de l'indicatif.

Ex : nous demander, pour garde...

L'orthographe grammaticale :

20% Des apprenants ont rédigé des paragraphes dont l'orthographe grammaticale répond aux normes

Fig 03 -l'aspect syntaxique



D- L'aspect matériel :

L'organisation de la copie :

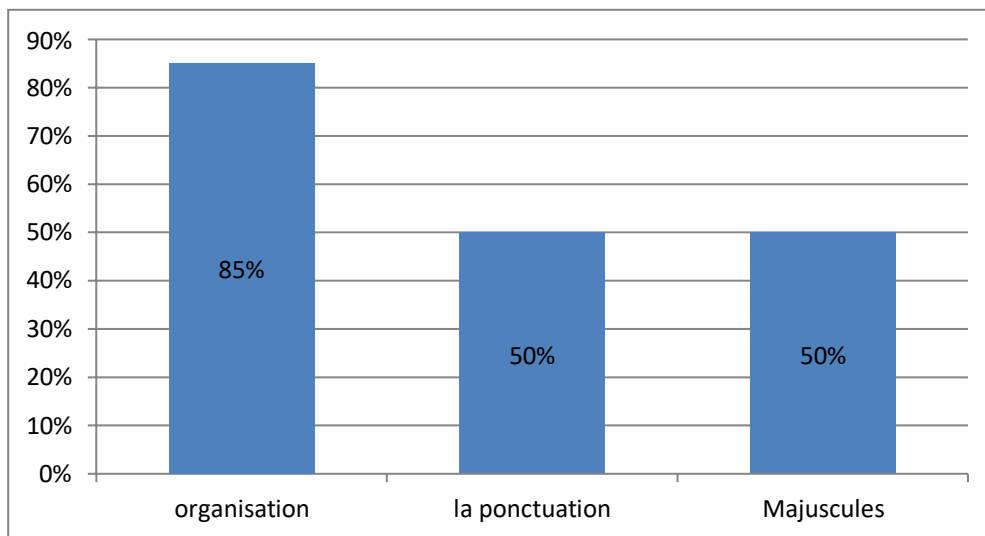
85% Des apprenants ont organisé leurs copies. L'enseignant a noté que l'organisation de la feuille prend 01 point de plus à l'évaluation certificative.

Partie Pratique : Méthodologie et analyse

La ponctuation et les majuscules:

On a remarqué que les 50% des apprenants qui savent les règles d'utilisation de la ponctuation sont les mêmes qui respectent les majuscules aux débuts des phrases.

Fig04 – ASPECT MATERIEL



Commentaire :

A travers les résultats obtenus de l'analyse des copies et nos observations lors des séances de lecture/compréhension et de production écrite, nous synthétisons qu'il existe des apprenants dont leurs productions écrites étaient moyennes voire très bonnes. Ils ont utilisé quelques mots et lexique en rapport avec le thème étudié.

Partie Pratique : Méthodologie et analyse

2.4.2-Analyse des résultats de l'enquête du questionnaire:

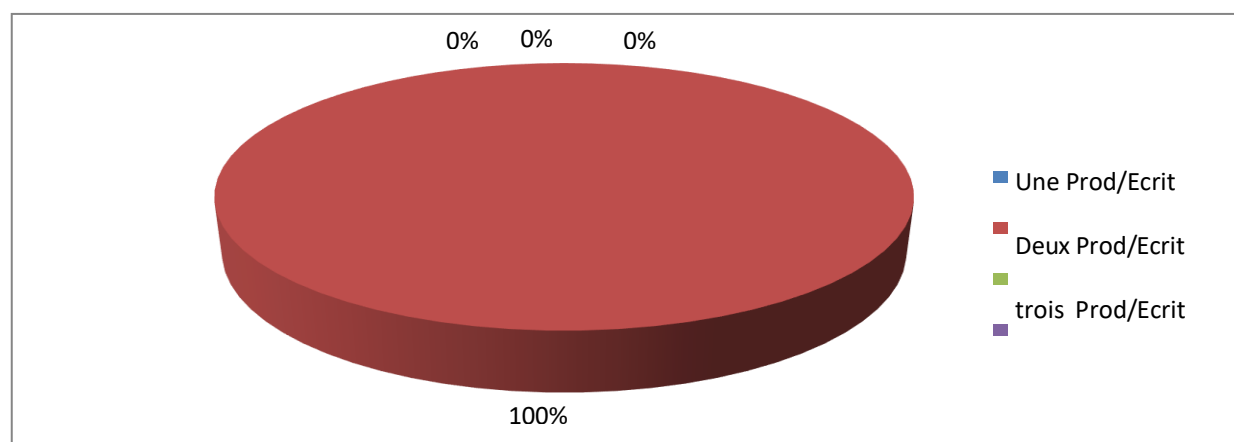
Question n° : 01

-Combien de productions écrites proposez-vous par mois?

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------|--------------------|-------------|
| Une | 0 | 00% |
| Deux | 24 | 100% |
| Trois | 0 | 00% |
| Quatre | 0 | 00% |

Commentaire :

100 % des enseignants proposent deux productions d'écrits après chaque projet didactique.



Question n° : 02

Comment jugez-vous les performances de vos élèves à l'écrit ?

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|-----------------|--------------------|-------------|
| Très bien | 0 | 0% |
| Bonne | 0 | 0% |
| Assez bonnes | 3 | 10% |
| Dans la moyenne | 6 | 25% |
| Faible | 15 | 65% |

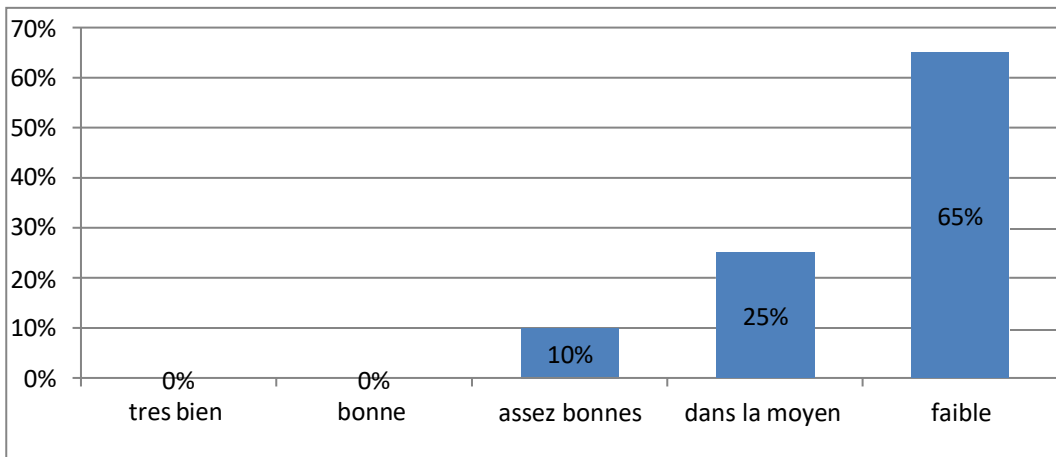
Partie Pratique : Méthodologie et analyse

Commentaire :

65% des enseignants témoignent la faiblesse de leurs élèves à l'écrit.

Ce taux nécessite des explications sur les causes principales des difficultés des élèves à l'écrit.

Nous considérons qu'il ya forcément un problème quelque part, l'enseignement de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite, c'est-à-dire les interactions lecture/écriture connaissent un dysfonctionnement.



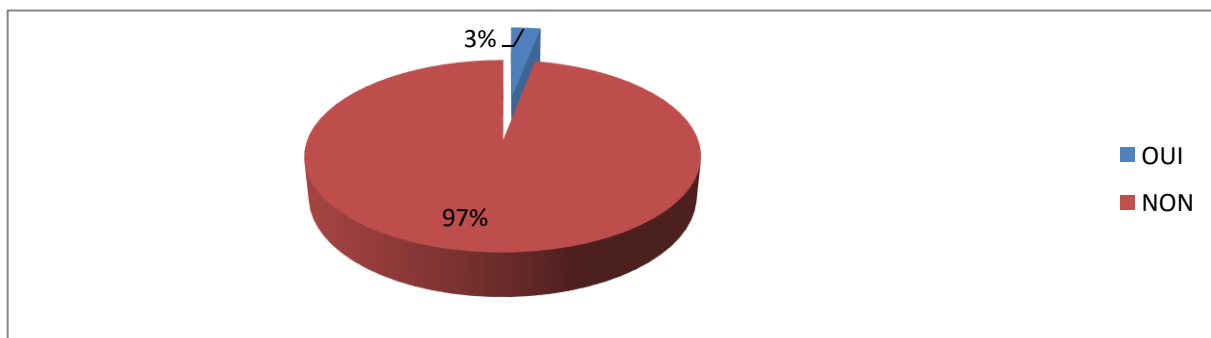
Question n° : 03

Estimez vous que vos élèves lisent suffisamment ?

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------|--------------------|-------------|
| oui | 1 | 03% |
| non | 23 | 97% |

Commentaire :

97% des enseignants déplorent cette situation. Les élèves sont préoccupés par d'autres pôles d'intérêt, rares sont ceux qui s'intéressent au livre. Certains manquent de motivation, d'autres n'ont pas le temps de lire vu la surcharge du programme scolaire, d'autre fuient tout ce qui est écrit. Les moyens audio-visuels ont envahi leur esprit, par ailleurs, de façon générale l'école ne les a pas préparés et développer chez eux le goût de la lecture.



Partie Pratique : Méthodologie et analyse

Question n° : 04

Combien de séance réservez-vous à l'activité de lecture/compréhension par séquence pédagogique ?

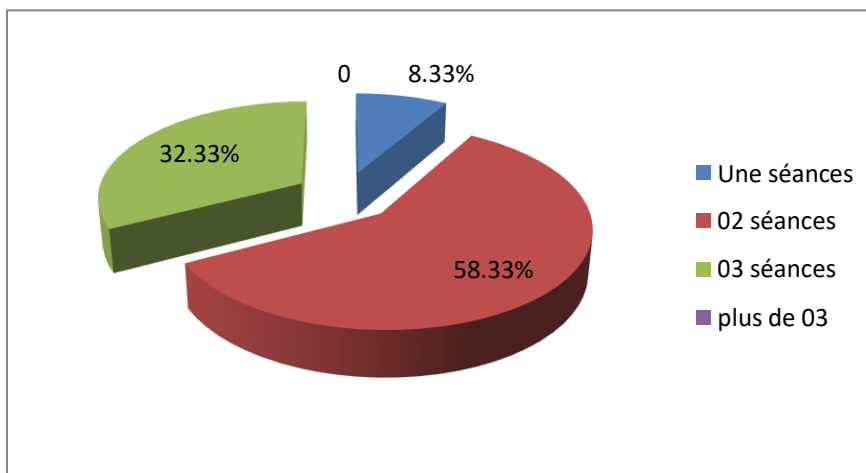
| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---------------|--------------------|-------------|
| Une séance | 2 | 8.33% |
| Deux séances | 14 | 58.33% |
| Trois séances | 8 | 32.33% |
| Plus | 0 | 0% |

Commentaire :

Comme le montre le secteur n°1, nous remarquons, par rapport aux réponses fournies que plus de la moitié des enseignants (58.33%) réserve deux séances à l'activité de lecture/compréhension.

Les autres réponses diffèrent d'un enseignant à un autre, il y a ceux qui lui réservent 03 séances (32.33%), et d'autres qui ne lui en consacrent qu'une séance (8.33%).

Cette hétérogénéité de réponse peut s'expliquer par le fait que les classes que nos enquêtés ont pris en charge n'appartiennent au même niveau de scolarisation. En effet, le nombre de séquences et de projets relatifs à chaque niveau n'est pas le même.



Question n° : 05

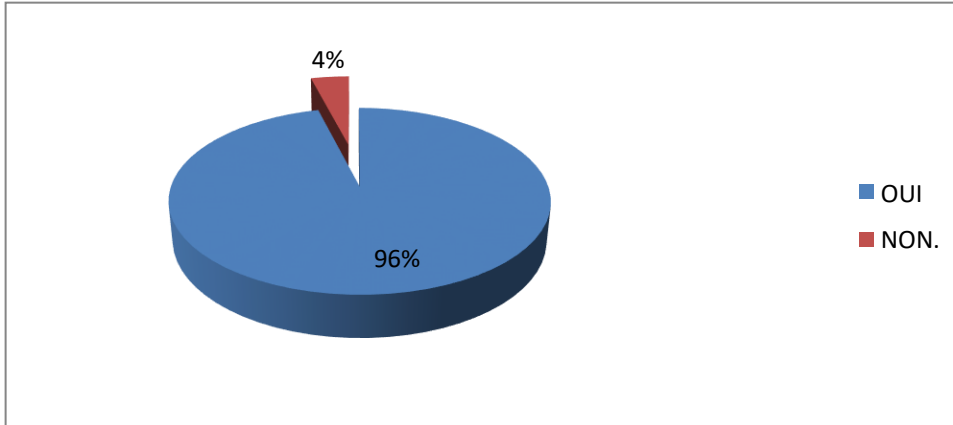
- Trouvez-vous que les élèves qui lisent, écrivent bien ?

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------|--------------------|-------------|
| Oui | 23 | 96% |
| non | 01 | 04% |

Partie Pratique : Méthodologie et analyse

Commentaire :

La majorité des enseignants du nombre de 96% trouvent qu'il est vrai que les élèves qui lisent, écrivent plus au moins bien contrairement aux élèves qui ne lisent pas. Les 04% qui restent, trouvent qu'il ya des élèves qui savent très bien lire, mais qui écrivent très mal, car ils n'accordent aucune autre importance qu'a la lecture.



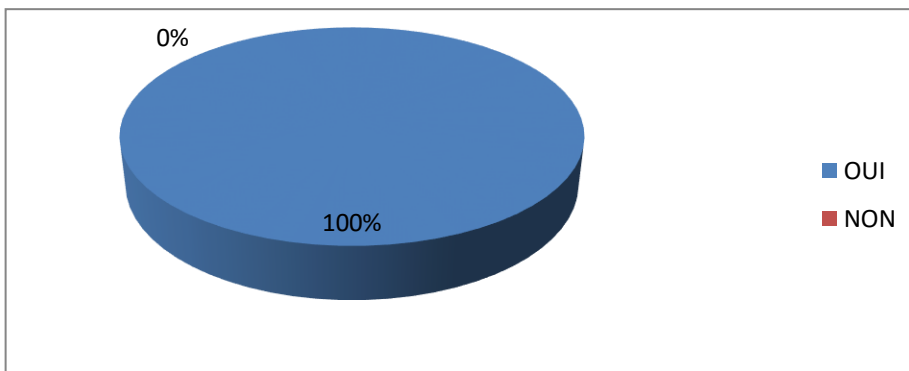
Question n° : 06

Considérez-vous que la lecture aide-t-elle les apprenants à bien écrire ?

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------|--------------------|-------------|
| oui | 24 | 100% |
| non | 00 | 0% |

Commentaire :

La totalité des enseignants ont accordé beaucoup d'importance à la lecture pour améliorer l'écrit des apprenants. Donc, la lecture est en relation étroite avec la maîtrise de la compétence scripturale.



Partie Pratique : Méthodologie et analyse

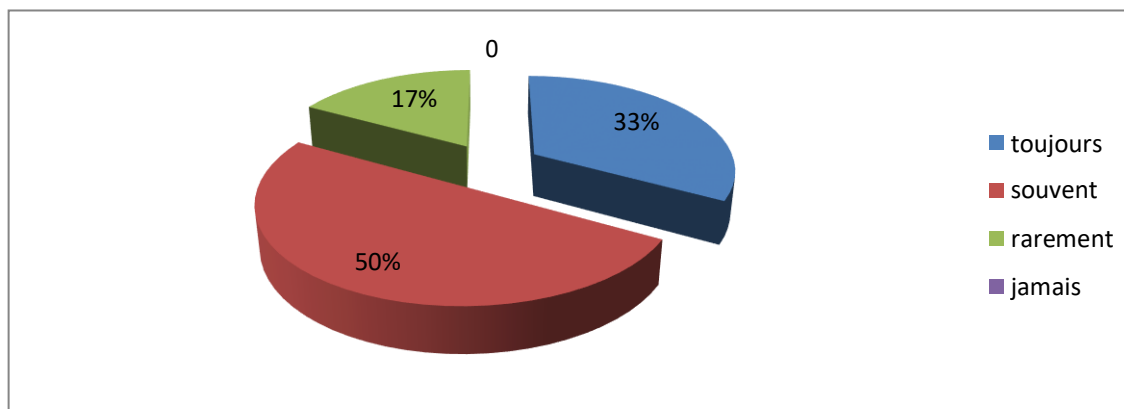
Question n° : 07

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

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------|--------------------|-------------|
| Toujours | 08 | 33% |
| Souvent | 12 | 50% |
| Rarement | 04 | 17% |
| Jamais | 00 | 00% |

Commentaire :

Nous remarquons que la moitié des enseignants interrogés ont répondu par « Souvent » et le quart par « toujours », ceci est lié directement à la question N°4 ce qui prouve le rapport étroit existant entre l'activité de la compréhension de l'écrit et celle de production écrite.



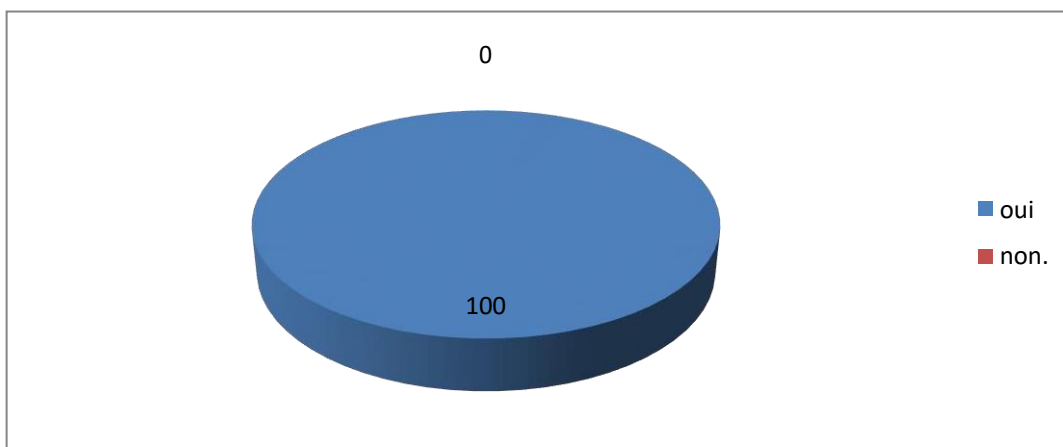
Question n° : 08

-Les textes proposés dans le manuel scolaire poussent –ils vos apprenants à aller vers d’autres textes ?

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------|--------------------|-------------|
| oui | 24 | 100% |
| non | 00 | 0% |

Commentaire :

100% des enseignants trouvent que les textes proposés dans le manuel scolaire ne poussent pas les apprenants à aller vers d’autres textes parce qu’ils sont désuets, dénués de tout intérêt et lassant, enfin ils ne répondent pas aux besoins des élèves.



Question n° : 09

Comment expliquez vous qu’un élève après plusieurs années d’apprentissage ne sait pas écrire correctement ?

Commentaire :

Les enseignants suggèrent que les facteurs sont multiples : Certains pensent que dès le départ l’élève est mis sur la mauvaise voie d’apprentissage, la base est faussée.

Les élèves sont mal pris en charge au primaire, au collège le problème s’accroît, une fois arrivés au secondaire, il est déjà trop tard, les notions de base sont mal acquises, la qualité de la formation de l’enseignant est aussi remise en cause.

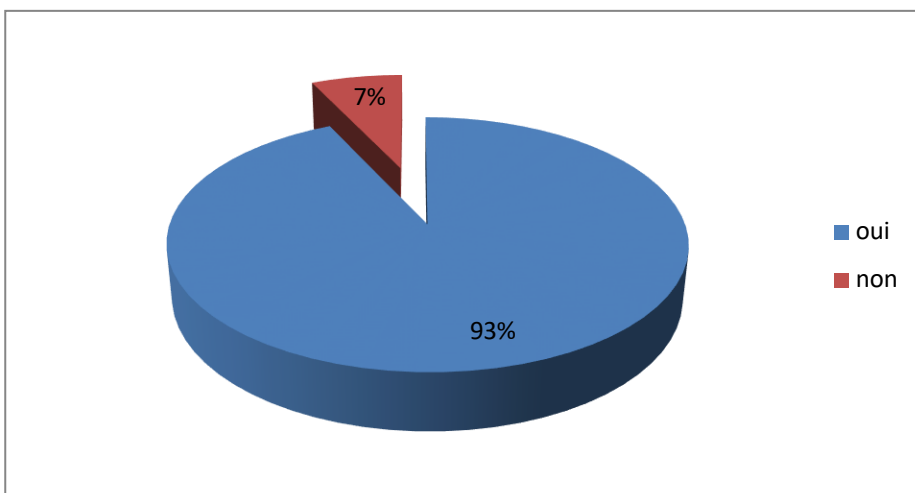
D’autres voient que la lecture /écriture n’est pas bien prise en charge à l’école vu l’effectif des élèves et cela se répercute sur l’écrit.

Partie Pratique : Méthodologie et analyse

Question n° :10

Pensez-vous que le problème de l'écrit est le résultat de l'insuffisance de lire à l'école et en dehors de l'école ?

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------|--------------------|-------------|
| oui | 22 | 93% |
| non | 02 | 7% |



Commentaire :

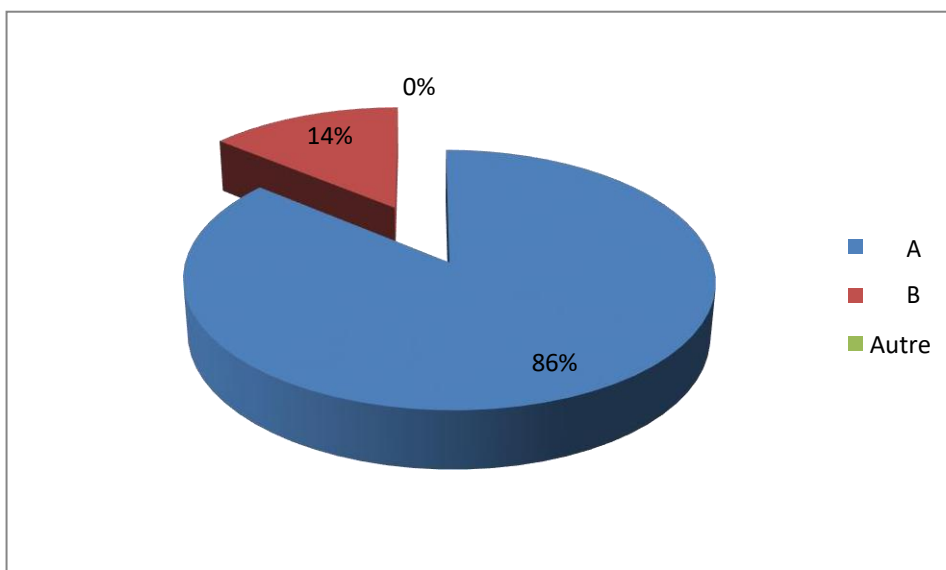
93% des enseignants, pensent que les carences à l'écrit sont en relation avec la non-prise en charge de la lecture à l'école généralement et en dehors de l'école précisément.

Question n° :11

Pour remédier aux différents déficits des élèves en production écrite,

Proposez-vous d'accorder ?

- A- Plus d'activités de lecture/compréhension.
- B- Expliquer de nouveau la consigne.
- C- Autre.



Commentaire :

86 % des enseignants, pensent que les carences à l'écrit sont en relation avec la non-prise en charge de la lecture à l'école généralement et en dehors de l'école précisément. Nous constatons que plus de la moitié des enseignants interrogés ont choisi de consacrer plus de temps à l'activité de la compréhension de l'écrit, ceci est directement lié à leurs réponses par rapport à la question précédente (Q n°6) en insistant sur le rôle de l'activité de compréhension de l'écrit dans le développement de celle de la production écrite. 14% des enseignants ont accordé peu d'importance à la ré-explication de la consigne.

Conclusion

Partant des résultats obtenus dans notre expérimentation, nous pouvons déduire que l'enseignement centré sur la lecture « compréhension » paraît signifiant à des apprenants dont l'amélioration de leurs écrits.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'activité de lecture « compréhension » joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants grâce à sa contribution dans l'appropriation des structures textuelles et l'enrichissement des écrits.

Conclusion générale

Conclusion générale

Tout au long de ce modeste travail de recherche, nous avons cherché à montrer l'impact de l'activité de lecture « compréhension » sur le développement de la compétence de l'écrit des apprenants. Pour ce faire, nous avons opté pour deux types d'outils d'analyse qui sont le questionnaire et l'expérimentation. Le questionnaire nous a aidés à recueillir des informations considérables et importantes concernant l'apport lecture/écriture en classe du FLE. Pour enrichir notre travail, nous avons également opté pour l'analyse de productions écrites rédigées en classe, et cela afin de montrer l'effet de la lecture sur l'écriture et de voir si les éléments abordés durant l'activité de lecture/compréhension sont réinvestis durant la production écrite.

Ces deux outils d'analyse nous ont beaucoup aidés à répondre à notre problématique : **«Le rôle de la lecture dans le développement de l'écrit au sein de l'enseignement/l'apprentissage du FLE. Cas de la 4^{ème} AM ».**

D'après les résultats de notre recherche, nous avons constaté que nos hypothèses sont confirmées. Nous avons pu montrer que les acquis de la lecture « compréhension » permettent de développer, d'améliorer la compétence scripturale des apprenants.

A la fin de ce modeste travail de réflexion et de mise en œuvre, nous pouvons affirmer que la lecture « compréhension » comme une activité peut aider l'apprenant à améliorer son écrit.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'activité de lecture « compréhension » est une tâche première en classe de langue ; elle occupe une place primordiale dans les activités de langue étrangère ; elle représente un outil indispensable à la consolidation et au développement de la compétence rédactionnelle. De même, vu des avantages, nous espérons que dans l'avenir, l'activité de lecture « compréhension » sera consacrée plus de temps.

Références bibliographiques.

I. Ouvrage :

- AMIR.A : Diagrammes pour la lecture ; O.N. S. Alger.1995
- CHAUVEAU,G ,ROGOV AS,C ,Les processus interactifs dans le savoir lire de hase, [revue :pédagogie n° 90,[990]
- DABENE M. :L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle, Paris, Editions universitaires. (1987)
- Dossier CEPEC : N°52 Lyon 1998
- EVELYNE Chaverot et DECKER Chantal. Le Parcours Lecture AU C.P.Hatier-Cepec. Paris 2001
- FAUCAMBERT, Jean,[en ligne], disponible sur : ³- MOIRAND.S (1979) SITUATIONS D'ECRIT, CLE
- G Chauveau, Op.cit. p135.
- G.Chauveau.Comment l'enfant de vient lecteur : pour une psychologie Cognitive et culturelle de l'enfant, Ed.Retz.Paris.1997
- GAUSSON ,Robert,COSTE,D,Dictionnaire de Didactique ec de Langues, Ed. Hachette, Paris,1976
- GRAY, William, Précurseur de lecture active, Ed. Que sais-je ? Paris, 1987
- Le Grand Robert : Dictionnaire de La Langue Française, Ed.Petit Robert, paris, 2001
- Le petit Robert, Dictionnaire de La Langue Française, Ed. Petit Robert, paris, 2006
- Leif-Jdelay-J.J.guil larmé.Psychologie et éducatin. Tome 3, Ed.Fernand Nathan. Paris 1968
- M. Christine., et J-J Maga, le défi lecture.lyon : Chronique sociale, 1994
- MOIRAND.S (1979) SITUATIONS D'ECRIT, CLE
- Paris et ses collabrateurs 1983, cite par cornaire C et Raymond P- M- OP.cit
- ROBINE., Nicole., «les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie »
- Van Dijk et Kinsch 1983, cite par cornaire C et Raymond P-M- OP.cit
- Yann Le Lay, Larousse, savoir rédiger 2011

I. Mémoire consulté :

Seghior Sabrina Master M'sila 2015 Rabie Elkhansaa-2.Univ-Biskra

II. SITES INTERNET :

<http://cybertribes.com/lire.html>

<http://www.epi.asso.fr>

<http://www.mes-exams.com>

Lettres.discipline.ac-lille.fr

Link.springer.com

www.ifadem.org

www.unige.ch/lettres www4.ac-nancy-metz.fr

Annexe

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude du Master en didactique sous le thème : «Le rôle de la lecture au développement de la production écrite » .Veuillez madame, monsieur de répondre à nos questions en cochant à la case qui correspond à votre choix. On vous remerciant à l'avance pour votre collaboration.

Lieu de travail : âge :
 sexe:.....

Expérience de :.....

Question n° : 01

-Combien de productions écrites proposez par mois ?

04 01 02 03

Question n° : 02

- Comment jugez-vous les performances de vos élèves à l'écrit ?

| Très bien | Bonne | Assez bonnes | Faible |
|-----------|-------|--------------|--------|
| | | | |

Question n° : 03

-Estimez vous que vos élèves lisent suffisamment ?

Oui Non

Question n° : 04

Combien de séance réservez-vous à l'activité de lecture/compréhension par séquence pédagogique ?

| Une séance | Deux séances | Trois séances | 4 séances | Plus de 5 séances |
|------------|--------------|---------------|-----------|-------------------|
| | | | | |

Question n° : 05

- Trouvez-vous que les élèves qui lisent, écrivent bien ?

Oui Non ,si Non pourquoi ?

.....

Question n° : 06

-Considérez-vous que la lecture aide-t-elle les apprenants à bien écrire ?

Question n° : 07

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

Toujours

Souvent

Rarement

Jamais

Question n° : 08

-Les textes proposés dans le manuel scolaire poussent –ils vos apprenants à aller vers d'autres textes ?

Oui

Non

Question n° : 09

-Comment expliquez vous qu'un élève après plusieurs années d'apprentissage ne sait pas écrire correctement ?

Question n° :10

- Pensez-vous que le problème de l'écrit est le résultat de l'insuffisante de lire? Oui Non

Question n° :11

Pour remédier aux différents déficits des élèves en production écrite, Proposez-vous d'accorder ?

- A- Plus d'activités de lecture/compréhension.
- B- Expliquer de nouveau la consigne.
- C- Autre.

Le support textuel

L'eau. C'est la vie

L'eau est un élément essentiel dans le monde, l'un des matériaux les plus facilement disponibles sur sa surface et dans son intérieur, comme il est des éléments les plus importants qu'une personne a besoin dans sa vie quotidienne. Impossible organismes peuvent vivre sans eau est la base de la poursuite de la vie sur terre.

Tout d'abord, vivre dans l'eau beaucoup d'organismes vivants, et l'emmenner aussi sa boisson et de l'alimentation nécessaire à la vie et de l'énergie comme le poisson.

Deuxièmement, il raconte les plantes aquatiques et salue la terre et préserver leur équilibre et de contribuer aux terrains les plus importants: les vallées et les rivières.

Ensuite, l'eau couvre 71% de la superficie totale du globe apparaît sur la forme de liquide ou gazeux ou solide, comme la mer, de la glace et de la vapeur.

Et aussi, l'importance de l'eau dans la vie quotidienne de l'être humain est de l'utiliser pour le nettoyage, le bain, la cuisine, l'industrie et l'agriculture.

Enfin, il est de l'eau qui active le corps humain et lui fournir l'énergie nécessaire et le mouvement entre dans la composition de son alimentation et de traitement et la plupart de ses activités.

En conclusion, le mystère de cette eau de la vie, et ne peut pas vivre sans elle, et l'eau est toujours l'épine dorsale de la vie. Par conséquent, nous devons préserver et non gaspillé.

Texte adapté

La recherche que nous avons menée porte sur l'importance du rapport existant entre la compréhension de l'écrit et la production écrite. Enseignement apprentissage de ces deux activités nécessite la mobilisation de plusieurs facteurs tels que la motivation et la préparation préalable du texte. Et nous sommes arrivées, après notre expérimentation à conclure que l'amélioration de l'écriture dépend essentiellement de la lecture.

Cette dernière permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire et de s'approprier des structures phrastiques et textuelles dont il a besoin pour réussir sa production écrite.

Mots clés

La lecture, Compréhension de l'écrit, production écrite, rapport, amélioration, apprenant.

الملخص

البحث الذي قمنا بانجازه يتمحور حول العلاقة القائمة بين القراءة و التعبير الكتابي و الكتابة بصفة عامة. إن تعليم و تعلم هاتين الكفاءتين يتطلب التركيز علي عدة عوامل من بينها التحضير المسبق للنص. ولقد توصلنا بعد التجربة التي قمنا بها أن تحسين الكتابة و التعبير الكتابي متعلق أساسا بحصة القراءة. هذه الأخيرة تسمح للمتعلم بان يثمن رصيده اللغوي بتعلم بنيات لغوية و نصية من اجل إنجاح النص الكتابي و التعبير الكتابي.

المفاتيح: القراءة، دراسة النص ، تعبير كتابي ، الكتابة ، علاقة ، تحسين ، المتعلم

Abstract:

The research we have linked focuses on the importance of the relation between reading (comprehension) and writing. The teaching of learning these two activities requires the mobilization of several factors such as motivation and prior preparation of the text. And we came, after our experimentation, to conclude that the improvement of writing depends essentially on reading.

The latter allows the learner to enrich his vocabulary and to appropriate the phrasing and textual structures he needs to succeed in his production.

Keywords:

Reading, Reading Comprehension, Written Production, Report, Improvement, Learner