

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed KHIDER-Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique

Thème :

De la lecture compréhension à la production textuelle :

Quel cheminement ?

Cas des apprenants de deuxième année secondaire.

Présenté par :

HASSANINE Hadjer.

Sous la direction de

M. CHELLOUAI Kamel

Membres de jury

| | | | |
|-------------|----------------------|-----|----------------------|
| Rapporteur: | M. CHELLOUAI Kamel | MAA | Université de Biskra |
| Président: | Dr. KHIREDDINE Tarek | MCA | Université de Biskra |
| Examineur: | Dr. OUAMANE Nadjat | MCA | Université de Biskra |

Année universitaire : 2021/2022

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed KHIDER-Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique

Thème :

De la lecture compréhension à la production textuelle :

Quel cheminement ?

Cas des apprenants de deuxième année secondaire.

Présenté par :

HASSANINE Hadjer

Sous la direction de

M. CHELLOUAI Kamel

Membres de jury

| | | | |
|-------------|----------------------|-----|----------------------|
| Rapporteur: | M. CHELLOUAI Kamel | MAA | Université de Biskra |
| Président: | Dr. KHIREDDINE Tarek | MCA | Université de Biskra |
| Examineur: | Dr. OUAMANE Nadjat | MCA | Université de Biskra |

Année universitaire : 2021/2022

Remercîments

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

A ma famille pour son amour, son soutien, sa confiance,

*Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Monsieur
CHELLOUAI Kamal, pour sa présence, ses judicieux conseils
qui ont contribuent à me mettre sur la bonne voie,*

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

Dédicace

*Je dédie ce modeste travail de recherche à mes très chers parents,
que Dieu les garde et les protège pour leur soutien moral et
financier, pour leurs encouragements et les sacrifices qu'ils ont
endurés,*

*A la mémoire de ma grand-mère, que Dieu ait son âme en son
vaste paradis !*

A mes sœurs : Nour, Sarah, Nadjoua, Maria

A mon petit frère : Bachir, ma source de bonheur

A mes copines adorables : Hadil et Amina,

A mon meilleur pour son appui et son encouragement

Table des matières

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction générale | 10 |
| Premier chapitre | |
| <i>La place de l'articulation lecture-écriture dans l'apprentissage de la production écrite</i> | 5 |
| I.1-la lecture en classe de FLE | 6 |
| I.1-1-Définition de la lecture | 6 |
| I.1-2-Les types de la lecture | 9 |
| I.1-2-1-la lecture approfondie | 9 |
| I.1-2-2-La lecture globale | 9 |
| I.1-2-3-La lecture sélective | 10 |
| I.1-2-4-La lecture consultative | 10 |
| I.1-2-5-La lecture silencieuse et la lecture à haute voix | 10 |
| I.1-2-6-la lecture en diagonale | 11 |
| I.1-2-7-la lecture active..... | 11 |
| I.1-3-le rôle de la lecture dans l'enseignement/apprentissage du FLE | 12 |
| I.1-4-les objectifs de la lecture | 13 |
| I.1-4-1-Lire pour comprendre | 14 |
| I.1-4-2-Lire pour savoir lire | 15 |
| I.1-4-3-Lire pour le plaisir | 16 |
| I.1-5-La lecture compréhension..... | 17 |
| I.1-5-1-Définition | 17 |
| I.1-5-2-L'enseignement de la lecture compréhension en classe de FLE..... | 18 |
| I.1-5-3-Les stratégies de l'enseignement de la lecture compréhension..... | 19 |
| I.2- La production textuelle en classe de FLE | 22 |
| I.2-1- L'enseignement de la production écrite en classe de FLE | 22 |
| I.2-2-Qu'est-ce qu'une production écrite ? | 22 |
| I.2-3- L'enseignement de la production de l'écrit en classe de FLE | 25 |
| I.2-4- Les processus rédactionnels..... | 25 |
| I.2-4-1- La planification..... | 26 |
| I.2-4-2- la mise en texte..... | 27 |

| | |
|---|----|
| I.2-4-3- La révision..... | 27 |
| I.2-4-4- Le contrôle | 28 |
| I.3- L’articulation lecture-écriture en classe de FLE..... | 28 |
| I.3-1- L’articulation dans les méthodologies d’enseignement | 28 |
| I.3-1-1- La méthodologie traditionnelle | 28 |
| I.3-1-2- La méthodologie directe | 29 |
| I.3-1-5- l’approche communicative..... | 31 |
| I.3-1-6- l’approche actionnelle..... | 32 |
| I.3-1-7- L’approche par compétences..... | 32 |
| I.3-2-LA LECTURE ET L’ECRITURE : Une relation complémentaire | 33 |
| I.3-3-De la lecture à l’écriture..... | 35 |
| I.3-4-De l’écriture à la lecture..... | 36 |
| I.3-5-Les pratiques qui favorisent l’articulation | 37 |
| <i>Deuxième chapitre L’articulation lecture-écriture dans les pratiques enseignantes</i> | 40 |
| II.1- la présentation du dispositif méthodologique..... | 41 |
| II.1-1-Public visé | 41 |
| II.1-3-Les objectifs du questionnaire..... | 42 |
| II.2- La présentation et analyse des résultats | 43 |
| Conclusion générale | 59 |
| Références bibliographiques | 59 |
| Annexes | 65 |

Introduction générale

L'enseignement des langues étrangères en général a pour objectif la construction et la formation des individus capable d'écrire et de lire correctement, car apprendre une langue consiste à apprendre à communiquer dans la langue cible. Ces deux compétences sont indispensables, nécessaires et voire primordiales. La lecture et la production écrite constituent des éléments déterminants pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire et professionnel. Cela fait de l'enseignement/apprentissage des deux compétences de la lecture et d'écriture un podium des recherches en didactique des langues.

La lecture et l'écriture font l'objet d'enseignements soutenus et réguliers pour l'enrichissement des compétences des apprenants, en concentrant l'attention nécessaire à l'oral comme à l'écrit. Leurs enseignement /apprentissage peut désigner un lieu de confus, car il peut exposer des situations complexes et des difficultés qui ne sont pas faciles à identifier et à gérer par les enseignants de la langue.

L'enseignement/apprentissage de la lecture commence de la première année primaire, et celui de la production écrite commence de la troisième année jusqu'en classe terminal dans le système d'éducation en Algérie. Ces deux activités sont considérées comme des tâches difficiles à enseigner par l'enseignant, et à acquérir par l'apprenant.

Tant que ces deux compétences sont nécessaires pour la réussite des apprenants, il se voit qu'il existe des liens entre elles, l'articulation lecture-écriture vise à développer les compétences de l'écriture chez les apprenants. Alors, la définition d'un nouveau rapport dans lequel l'apprentissage le plus important est celui de la langue écrite. De ce fait, on ne peut pas nier le rôle de la lecture et l'écriture, L'apprentissage de l'une de ces compétences exige l'apprentissage de l'autre malgré qu'ils n'aient pas les mêmes fonctions.

Selon Ammouden¹ Pour réaliser ce type d'articulation, l'enseignant doit intégrer en premier lieu des activités qui visent l'apprentissage de la lecture, pour ensuite les enchaîner par des activités qui visent l'apprentissage de l'écriture. Il évoque que c'est le type le plus efficace, le plus courant et plus facile à effectuer. Ammouden définit trois notions, il confirme que les relations renvoient à la nature des liens établis entre les compétences. Il montre que l'interaction entre ces deux compétences est l'effet négatif ou positif de l'une sur l'autre. Enfin, il voit que l'articulation de ces deux compétences renvoie à un enseignement/apprentissage simultané de la lecture et l'écriture.

¹ AMMOUDEN, M'hand, L'apprentissage actif de l'écrit/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée, Thèse de Doctorat, Université de Bejaïa, 2012, p.16

Giasson², en opposition avec ceux qui insistent sur la séparation de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement/apprentissage, affirme qu'il est indispensable de faire des liens entre les deux compétences. En effet, il montre que la séparation de ces matières et les enseigner sans établir des liens entre elles est considérée comme l'une des erreurs des anciens modèles.

Ce qui nous a motivé pour travailler sur l'articulation lecture-écriture, c'est que nous avons remarqué que l'activité de l'écriture se fait au terme de la séquence, nous avons pensé donc à étudier cette relation et voir à quels résultats pourrait-on aboutir.

Dans cette perspective, notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de langues-culture, et concerne précisément l'articulation lecture-écriture. Pour effectuer notre recherche nous formulons la problématique suivante :

L'articulation lecture-écriture en classe de français, telle qu'elle est pratiquée, favorise-t-elle développer de la compétence scripturale chez les apprenants de deuxième année secondaire ?

Dans la tentative de répondre à notre problématique nous formulons l'hypothèse suivante:

- ✓ Les difficultés des apprenants dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture sont tributaires d'une articulation inadéquate entre l'enseignement de la lecture et l'écrit.

L'objectif de notre travail de recherche est de proposer des solutions qui servent à surmonter les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en s'appuyant sur l'articulation lecture-écriture afin de favoriser l'apprentissage de cette compétence chez les apprenants de 2AS.

Afin de confirmer ou infirmer notre hypothèse, nous avons opté pour une enquête par un questionnaire. Nous avons choisi comme échantillon les enseignants de deuxième année secondaire afin de déterminer leur conception vis-à-vis à la lecture et l'écriture, à l'articulation entre ces deux compétences, il vise également à déterminer les pratiques effectives en matière d'articulation afin de surmonter les obstacles que les apprenants affrontent dans la rédaction.

² GIASSON Jocelyne. La lecture de la théorie à la pratique, De Boeck, Bruxelles, 2005, p.31

Notre travail de recherche est devisé en deux chapitres. Le premier chapitre consacré au cadre théorique de notre travail est intitulé : L'articulation lecture-écriture dans l'enseignement de l'écrit, nous mettons l'accent sur : la lecture en classe de FLE, la production écrite en classe de FLE, et l'articulation lecture-écriture. Le deuxième chapitre est réservé à la pratique présente la démarche méthodologique de notre travail qui est articulée autour une enquête par questionnaire destinée aux enseignants du secondaire.

Premier chapitre

*La place de l'articulation lecture-écriture
dans l'apprentissage de la production
écrite*

Introduction

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

I.1-la lecture en classe de FLE

I.1-1-Définition de la lecture

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

La lecture est l'activité de compréhension d'une information rangée dans un support, transmise au moyen de certains codes ou symboles, elle a pour but de donner un sens à ces signes graphiques (les lettres) identifiables par la vue, l'audition et même par la touchée. Elle implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs, donc elle passe par quatre étapes : la visualisation (un processus discontinu), la phonation (l'articulation orale, c'est le processus dans lequel on passe de la vue à la parole), l'audition (de la parole à l'ouïe), et la célébration (l'information arrive au cerveau et le processus de la compréhension culmine). C'est-à-dire qu'apprendre à lire c'est activer en même temps deux activités différentes: identification des mots écrits et comprendre leur sens. GIASSON Jocelyne précise que: « *La lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication* »³

Selon REUTER : « *La lecture est une pratique sociale, historiquement constituée mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes visant à construire du sens* »⁴ . Il montre que la lecture a une fonction sociale car c'est le moyen avec lequel les gens communiquent entre eux

³ GIASSON Jocelyne, La lecture de la théorie à la pratique, De Boeck, Bruxelles, 2005, p.6

⁴ REUTER Yves, Enseigner et apprendre à écrire, ESF éditeur, Paris, 1996, p. 26

en utilisant l'échange de correspondances. Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont défini la lecture par : « *la lecture est par, définition, une interaction entre le texte et son lecteur* »⁵

La lecture est une activité psychosensorielle complexe qui peut être étudié « *selon au moins deux dimensions complémentaires : la reconnaissance de mots et la compréhension* ». ⁶ Cette définition de Jean Pierre Cuq montre que le processus de la lecture passe par trois étapes, chacune est nécessaire pour l'autre afin d'arriver à l'accès au message écrit. En premier lieu, c'est le choix du corpus textuel à lire que l'enseignant propose en classe, il peut être changé sans négliger les besoins et l'intérêt des apprenants. En deuxième lieu, on arrive à la place réservée aux activités proposées pour améliorer la connaissance de la langue : « *On prend les activités comme réservoirs de forme et donc comme base d'observation du fonctionnement de la langue.* »⁷. Enfin, Jean Pierre Cuq confirme que l'étape la plus importante est celle de la construction du sens faite par le lecteur : « *Il ne s'agit plus tant de choisir les meilleurs textes pour tel ou tel usage que de trouver les meilleures façons de développer les compétences de compréhension : construction progressive du sens d'un texte.* »⁸. Pour VIGNER Gérard : « *lire est une activité de recherche et non de découverte qui s'inscrit dans un projet souvent informulé, il est vrai, mais bien réel cependant car il répond toujours à une attente et se définit en terme de repérage plus que d'explication.* »⁹

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

ZAGAR Daniel (Professeur à l'université de Bourgogne) dit que: « *La lecture commence par un processus visuel d'information et se termine par un processus de compréhension. C'est toute une chronologie d'évènements* »¹⁰ Selon lui la lecture commence

⁵ CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presse université de Grenoble, 2005. p166.

⁶ FAYOL Michel, Compréhension, Préface. In M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, Grenoble: Éditions de la Cigale, p.3

⁷ CUQ Jean-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Ed CLE I, Paris 2003.p154

⁸ Ibid.

⁹ LAHRECH MEGUENNI Amel.de la lecture à la production d'écrits : obstacles rencontrés chez les apprenants de première année secondaire, mémoire de magistère, Université d'Oran, 2011, p.31

¹⁰ <http://www.editions-breal.fr/auteurs-1634.html>. Consulté le:12/01/2023 à 10: 43

par l'identification du mot. Et pour identifier un mot, il est nécessaire de trouver une relation entre le mot écrit et la représentation mentale.

Pour Alain CONTENT, chargé de cours en psychologie cognitive à l'université libre de Bruxelles, « lire c'est construire du sens et non pas seulement déchiffrer. La lecture est basée sur une exploration du texte lui-même, l'information contextuelle ou extra-contextuelle étant accessoire, sauf pour les lecteurs faibles qui y recourent. »¹¹. On peut voir que la lecture est une activité complexe qui porte deux différentes dimensions. Toutefois, il est important de préciser qu'apprendre à c'est apprendre aussi à mettre en jeu deux activités très différentes : identifier les mots écrits et comprendre leur signification en même temps.

De sa part, Brigitte Chevalier (1992) dit que l'action de la lecture « ne consiste donc pas seulement à identifier et à combiner des lettres, ce n'est pas seulement non plus suivre une chaîne de mots, c'est faire intervenir ses connaissances; il se produit un mouvement constant de va et- vient entre l'écrit et le lecteur »¹². En effet, l'acte de lire passe d'abord par une activité de déchiffrement linguistique, par la suite l'étape plus importante vient, l'étape de compréhension.

Gérard CHAUVEAU, chercheur associé en sciences de l'éducation à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), donne une définition à la lecture, langagière et culturelle. Savoir lire à une double nature :

*« Relevant de la communication et de la compréhension. Savoir lire suppose deux types de savoir-faire : décoder et effectuer un traitement sémantique. Le lecteur applique alors au texte un guide de lecture comportant des questions (qui ? quoi ? où?). La lecture est une activité culturelle dans le sens où elle est une lecture pour soi et une lecture pour autrui ».*¹³

Selon « lecture en fête » « il est souvent admis, aujourd'hui, que lire, c'est comprendre (se sont les auteurs qui soulignent) et que la compréhension d'un texte n'est pas le résultat du seul apprentissage du code »¹⁴. Cette définition concentre sur le besoin de recourir au

¹¹ CONTENT A., 2003, Intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, in url : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite>. Consulté le 13/01/2023 à 21:43

¹² KHEDDAR, Asma, L'apport de la lecture dans le développement des compétences scripturales en FLE cas des apprenants de 4ème année moyenne, Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi, 2016 -2017, p.20

¹³ CHAUVEAU Guillaume, 2003, Intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, in url : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite>. Consulté le 13/01/2023 à 22:01

¹⁴ BONNEVIRE, DE COSTER, VIAN, lecture en fête : cahier d'exercice, N°3, 1986, p.5

contexte et sur le fait que le décodage n'est pas toujours suffisant. Selon le Robert¹⁵, la lecture signifie :

- ✓ Action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit). Technique de lecture rapide. Livre de lecture (apprentissage).
- ✓ Action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit). Livre, ouvrage lu. Mauvaises lectures. Apporter de la lecture à qqn. Comité de lecture (chez un éditeur).
- ✓ Interprétation (d'un texte). Les différents niveaux de lecture d'un texte.
- ✓ Action de lire à haute voix (à d'autres personnes). Donner lecture d'une proclamation. Faire la lecture à qqn.
- ✓ Délibération d'une assemblée législative sur un projet de loi. Loi adoptée en première, en seconde lecture.

I.1-2-Les types de la lecture

Pour pouvoir lire un texte, il est possible d'utiliser plusieurs types de lecture. Chaque personne utilise certains types de lecture et pas d'autres. C'est-à-dire, chaque lecteur doit trouver le type de lecture qui lui convient le mieux. Un lecteur capable c'est celui qui peut lire à des rythmes différents, de plusieurs façons et selon des modes différents, en étant attentif aux différents aspects du document. Certains de ces types sont connus, d'autres beaucoup moins.

I.1-2-1-la lecture approfondie

C'est une lecture détaillée où le lecteur lit le texte du début jusqu'à la fin, elle permet de faire une analyse complète et de mémoriser, pour enfin mieux comprendre le sens du texte. Pendant cette lecture, le lecteur consulte d'autres ouvrages pour une lecture plus facile et plus simplifiée. A la fin, le lecteur doit être : « *capable de restituer, d'expliquer et d'utiliser le contenu de l'ouvrage, de répondre à toute question générale ou précise à son propos* »¹⁶

I.1-2-2-La lecture globale

C'est le type de lecture dans lequel le lecteur lit librement le texte et il donne l'importance aux parties qu'il voit les plus essentielles. Il prendra une idée générale

¹⁵ <https://dictionnaire.lerobert.com/> Consulté le 14 /01/2023

¹⁶ DEFAYS. Jean-Marc, avec la collaboration de MARECHAL M et de SAOENEN F, Principes et Pratiques de la communication scientifique et technique, Edition De Boeck université sa, 1ère édition, Paris, Juin 2003, p.80

du texte à partir du titre, les sous titres, et les mots clés pour qu'il puisse ensuite relire le texte d'une manière plus attentive. Enfin, le lecteur doit être capable de faire un commentaire général et de critiquer la structure, les idées principales et le développement du texte, et d'en extraire ce qui le concerne.

I.1-2-3-La lecture sélective

Aussi connue par le nom de la lecture inductive, elle est souvent utilisée dans le cadre du travail. C'est la lecture dans laquelle le lecteur ne lit que ce qui est nécessaire pour son travail ; il cherche seulement des informations précises dans un texte, et ignore les parties inutiles pour lui.

I.1-2-4-La lecture consultative

Le lecteur fait recours à des ouvrages de références pour chercher des informations particulières dans un ouvrage de références (par ex : un dictionnaire, un manuel...). Le lecteur sera à la fin capable de trouver l'ouvrage qui lui nécessite et d'y référer d'une bonne manière.

I.1-2-5-La lecture silencieuse et la lecture à haute voix

La plupart du temps, la lecture se fait dans la tête, c'est-à-dire une lecture silencieuse. Cette lecture individuelle a une influence sur l'apprentissage mais son impact reste indirect parce que les échanges, entre l'enseignant et l'apprenant sont limités.¹⁷

Si on parle de la lecture, on doit mentionner la lecture à haute voix, mais on distingue aussi la lecture silencieuse, « *qui est un acte solitaire, de la lecture à haute voix qui est avant tout une situation de communication : le lecteur s'adresse à un publique* »¹⁸ Mais certaines personnes qui arrivent mieux à retenir des informations lorsqu'elles lisent à haute voix, c'est pourquoi la lecture à haute voix doit être :

¹⁷ AOUDI Saddek, CORTES Jean, et KADI Latifa, Langues cultures et apprentissages, revue de l'Ecole Doctorale de Français en Algérie en collaboration avec le GERFLINT, 2008, p.183

¹⁸ BENTOLILA Alain, CHEVALIER Brigitte, FALCOZ-VIGN Danièle, Théories et Pratiques : la lecture, Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement, Edition : Nathan, France, Paris, 1991

- ✓ **Une lecture intelligible** : la personne qui fait la lecture à haute voix doit être capable de transmettre un message écrit aux auditeurs qui n'ont pas les yeux sur le texte ou le passage lu.
- ✓ **Une lecture expressive** : le lecteur doit bien savoir quand et où il faut mettre le ton, et aussi bien savoir utiliser des expressions faciales et corporelles pour faciliter la compréhension des auditeurs.
- ✓ **Une lecture signifiante** : le lecteur doit être capable de bien comprendre le texte qu'il lit, on peut confirmer ceci en lui demandant par exemple de faire une reformulation de ce qu'il a lu, s'il arrive à lire mais non pas à distinguer le sens du texte, donc c'est un savoir-déchiffrer et non pas un savoir-lire dans ce cas on l'appelle une oralisation et non pas une lecture à haute voix.

La lecture à haute voix « est une étape difficile qui ne peut être atteinte que si le lecteur est par ailleurs capable de lire silencieusement avec une réelle capacité de compréhension et d'anticipation »¹⁹

I.1-2-6-la lecture en diagonale

Cette lecture s'utilise particulièrement pour évaluer la pertinence d'un article et repérer les passages portants dans le cadre de son travail²⁰

On peut procéder cette stratégie qui permet de retenir l'essentiel d'un texte en le survolant et en lisant quelques éléments en particulier (l'introduction puis la conclusion des chapitres, les titres et les sous-titres, les mots et les expressions en majuscules, en gras ou en italique, la présentation de l'auteur si elle existe).

I.1-2-7-la lecture active

Dans ce type de lecture, le lecteur peut surligner certains passages, faire des annotations à certains endroits du texte, souligner des parties de texte, cela permet d'encourager les d'analyser les informations. On peut appliquer cette technique en :

- ✓ Déterminant les idées principales et les idées secondaires du texte.
- ✓ Surligner des passages qui aident à montrer la pensée de l'auteur.
- ✓ Relever les mots-clés et être sûr de bien les comprendre.

¹⁹ Ibid.

²⁰ www.Etudier en psychologie à la Télug: questions et réponses.com consulté le 16 /01/2023 à 21 :10

- ✓ Faire un résumé en ses propres mots après la lecture d'un chapitre ou une section et prendre des notes et des commentaires.

I.1-3-le rôle de la lecture dans l'enseignement/apprentissage du FLE

La **lecture** est le moteur de l'écriture et de la culture. Son objectif est d'ajuster l'acquisition des mécanismes de base, spécialement la mise en œuvre de la constitution d'un premier lexique mental, la concentration sur la compréhension se trouve limitée. Selon DRAGOMIR Mariana²¹, la lecture couvre une multitude de compétences à savoir :

- ✓ La compétence grapho-phonétique : cette compétence couvre le domaine de la prononciation des sons les plus simples aux plus complexes chez les apprenants qui savent lire dans leur langue maternelle. Il s'agit seulement de transférer une compétence acquise en langue maternelle en langue acquise, donc elle est la plus facile à acquérir.
- ✓ La compétence grammaticale : il s'agit de connaître explicitement ou implicitement les structures fondamentales de la langue, dans ceci c'est une compétence nécessaire à l'acte de lire. Le lecteur cherche à reconnaître un suffixe, un préfixe, une racine ; c'est-à-dire la formation des mots pour qu'il soit capable de former des hypothèses sur la façon par laquelle on lit un mot afin de le comprendre.
- ✓ La compétence idéographique : elle permet de développer une compétence visuelle qui sert à augmenter la rapidité de la lecture indispensable à l'accès du sens.
- ✓ La compétence fonctionnelle : il s'agit de reconnaître des stratégies de lecture, des types d'écrits et des supports, ce qui permettra au lecteur d'avoir une lecture bénéfique et efficace. S'il n'est pas capable de connaître les indices textuels appropriés, il peut se lancer dans une méthode de lecture inefficace.
- ✓ La compétence culturelle : l'incapacité de comprendre les sens des mots qui oblige le lecteur de s'arrêter et de perdre le fil de la lecture est

²¹ DRAGOMIR Mariana, Considérations sur l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001

considérée comme un obstacle à la compréhension d'un texte en langue étrangère.

- ✓ La compétence verbo-prédicative : comprendre un texte écrit ou un énoncé parlé (oral) c'est une activité génératrice de sens, une activité signifiante d'un énoncé écrit, tout en prédisant le sens et en validant cette attente d'indices, sans lesquels la lecture est impossible.
- ✓ La compétence tactique : l'usage de la lecture en tant qu'exercice compliqué, est nécessaire dès le début et tout au long le processus de l'apprentissage.

Aucune des compétences mentionnées ne réalise qu'un seul but mais, plusieurs en même temps donc, cela montre que la lecture est une activité complexe dans laquelle on doit être capable d'exécuter plusieurs opérations en même temps. Les élèves doivent être régulièrement entraînés à lire des textes pour qu'ils s'entraînent à fonctionner tout leur savoir en même temps.

I.1-4-les objectifs de la lecture

Selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca : *«Aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture défini par des objectifs qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active »*²² La fixation des objectifs pédagogiques est l'une des préoccupations majeures des enseignants car, pour lire un texte, l'apprenant doit bien savoir questionner le texte, identifier les supports et le type d'écrit, être, explorer des parties essentielles du texte, prendre les indices graphiques, hypothèses, organisation logique éléments de reconnaissance et de mémorisation des informations du texte donné. Les problèmes de la mémorisation, le traitement des informations sont beaucoup plus connus chez les élèves en difficultés (ou handicapés).

Selon ce que le lecteur poursuit, les façons de lire le texte sont variées. La lecture peut enregistrer, comprendre des informations, se cultiver, pour se divertir et exercer l'esprit, en classe, cette activité occupe une place fondamentale dans l'apprentissage de la langue ; elle est pratiquée pour des objectifs nombreux : « lire,

²² CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presse université de Grenoble, 2005.p.169

*c'est nécessairement lire pour : s'informer, se divertir, agir ,imaginer apprendre ,,se cultiver, répondre à une question ,satisfaire sa curiosité, s'émouvoir , etc... ».*²³ En effet, la lecture de tous les textes n'est pas toujours faite de la même manière par ce que ça dépend du projet de lecture que le lecteur veut réaliser. Parmi objectifs nombreux de la lecture on mentionne :

I.1-4-1-Lire pour comprendre

Nous ne pouvons pas séparer la lecture de la compréhension, car l'apprentissage de la lecture est toujours lié à la compréhension. GABRIEL Maurice Joseph. Gabriel confirme que : « *Le but de la lecture, c'est la compréhension des textes...l'enfant sait lire lorsqu'il ayant découvert que les signes d'écriture ont un sens, les interprète comme l'expression d'une pensée.* »²⁴

Pour justifier l'acte de lire, La compréhension est le facteur principal. Les innovateurs des années 70 (Eveline CHARMEUX(1975), Jean FOCOMBERT (1976) et LENTIN Laurence (1977)), connectent l'acte de « lire » au phénomène de « la compréhension » ; en déclarant que : « *lire, c'est comprendre.*»²⁵

Anne-Marie CHARTIER et Jean HEBRARD de leur part disent que : « *Les méthodes, quelles qu'elles soient, n'ont qu'une unique visée la compréhension puisque lire ce n'est ni déchiffrer, ni oraliser, ni reconnaître les mots, ni deviner le sens du message.* ».²⁶ Daniel DUBOIS (1976) donne la définition du phénomène de la compréhension comme :

*« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données entièrement acquises et stockés en mémoire à long terme. »*²⁷

Pour cela, on arrive à comprendre que la compréhension est un facteur primordial qui est en relation avec les connaissances que le lecteur a déjà acquis et

²³ DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, Pour une lecture littéraire, Ed de Boeck Bruxelles, 2005, p135

²⁴ GABRIEL Maurice Joseph, La dissertation pédagogique par l'exemple, Ed, Roudil, Paris 5, 1973, p309

²⁵ CHARTIER Anne-Marie, Jean Hébrard, Discours sur la lecture, Ed Fayard, France 2000, p648

²⁶ Ibid., p37

²⁷ VIGNER Gérard, Lire du texte au sens : élément pour un enseignement de la lecture, Ed,CLE, Paris, 1979. p 37

aussi aux informations qui contient le texte lu. Norma dit que : « *La compréhension c'est d'une part, se donner une représentation interne profonde de la phrase. Et d'autre part, mettre cette représentation avec une série d'informations complémentaires pour interpréter la phrase.* »²⁸

A partir de tous ce qui est justifié par les illustrations des chercheurs mentionnées au-dessus, nous comprenons que pour identifier ce que nous lisons et pour arriver à comprendre le sens exact il est indispensable de comprendre pour apprendre à lire. C'est la tentative de retrouver le message que l'auteur veut transmettre aux lecteurs. Il ne faut pas don oublier qu'il y a une relation étroite entre ces trois éléments : la compréhension est l'objectif ; le traitement est la méthode ; l'écrit est la matière. Pour Luc Décaunes : « *Ce que nous devons chercher, c'est que les élèves apprennent à lire et en même temps à comprendre le texte lu, à le goûter, à pouvoir porter un jugement personnel sur lui* »²⁹

I.1-4-2-Lire pour savoir lire

Nous avons mentionné plus tôt que la lecture est la compréhension. Néanmoins, savoir lire, c'est à la fois comprendre et passer directement des symboles écrits au sens exprimé. En fait, apprendre à lire, c'est apprendre à se mobiliser pour lire les informations fournies dans le texte. François Richaudeau³⁰ un lecteur bon est un lecteur actif qui reconstruit son texte en utilisant des hypothèses de compréhension : « *Lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification possible, mais au contraire, à faire des hypothèses sur une signification possible, puis à vérifier ces hypothèses dans le texte.* »³¹

Alors, quand on parle du savoir lire, on fait recours aux indicateurs que D. Coste a cités. Selon lui, définir le savoir lire se réfère à un « modèle parfait », celui d'un lecteur qui peut mobiliser les techniques adaptées aux textes lus. Nous présumons qu'il est suffisant de savoir lire pour aimer la lecture. Nous aimons la lecture en lisant et ensuite en assurant le savoir lire. Le plaisir existe dans l'effort

²⁸ Ibid. p38

²⁹ DECAUNES Luc, Lecture, Ed, Paris, p19. 1976

³⁰ AMIR Abdelkader, Diagramme pour la lecture, Algérie, Ed IPN. p102.

³¹ HEBRARD Jean, Du parler au lire, Diagramme pour la lecture. Ed, IPN, p10

fourni. D'autre façon, si un apprenant ne lit pas suffisamment, il ne serait capable de maîtriser que l'acte de lire. Donc pour arriver à bien lire, il est préférable de développer l'appétence en lecture pour arriver à développer compétence du lecteur.

I.1-4-3-Lire pour le plaisir

Lire pour le plaisir, est tout simplement le fait de trouver le plaisir à lire quelque chose. Pour chercher du sens, il faut que le lecteur en ait envie, cela montre que le plaisir est l'un des objectifs de la lecture. Pour C. Poslaniec, la lecture dans nos jours est en relation avec une méthode pédagogique adressée à donner un goût de plaisir dans la lecture chez les apprenants. Elle dit que pour trouver le plaisir dans la lecture, il faut avoir une relation entre l'imaginaire et le texte : « Lire devient une sorte de passion, on dévore, on ne parvient pas à sortir du livre avant de l'avoir terminé, on a l'impression...qu'un courant invisible nous entraîne »³². En effet la lecture est un moyen pour explorer l'univers, pour connaître l'inconnu et pour développer l'imagination. Elle ajoute :

« Quand on parle de lecture-plaisir, c'est tout cela qu'on évoque, le plaisir n'étant que la façon de ressentir, d'exprimer, le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de réalité durant le temps de la lecture que la lecture elle-même. »³³

L'acte de lire a de but de donner le goût de lire aux apprenants dans l'approche pédagogique par les compétences. Poslaniec montre que la lecture ne consiste pas seulement en la maîtrise du code écrit pour être capable dégager tout ce que l'auteur voulait dévoiler dans son texte. Cela veut dire qu'il ne suffit pas de maîtriser uniquement le code pour comprendre la signification. Toutefois, si on veut vraiment pousser l'apprenant à lire, il est très important de lui offrir de l'aide nécessaire à découvrir sa motivation véritable et par cela, on éveille son plaisir de lire. Par conséquent, apprendre à lire serait lié au plaisir, il est certain que la source originale de la motivation est l'envie et le besoin. Ce plaisir se transforme de petit à petit en savoir lire car il joue un rôle considérable dans le développement du lecteur. Amoz Oz -dans "L'histoire commence."- nous démontre que : « L'apprentissage de la lecture

³² POSLANIEC Christian, Donner le goût de lire, Ed du Sorbier, Paris, 2001, p11

³³ Ibid.

au ralenti: le plaisir de la lecture, tout comme n'importe quel divertissement d'ailleurs, doit se savourer lentement, à petites gorgées. »³⁴

Le processus de la lecture est comparé à une petite boule de neige³⁵, qui plus elle roule plus elle grossit au fur et à mesure que nous apprécions le texte que nous lisons.

I.1-5-La lecture compréhension

I.1-5-1-Définition

La lecture compréhension est le processus de construction du sens par l'apprentissage des idées principales d'un texte et des relations établies avec d'autres idées antérieures. Au cours de ce processus, le lecteur interagit avec le texte. Elle est vue comme une « *habilité à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Un enseignement efficace de la lecture se fonde sur des connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habilités supérieures de la pensée* ». Elle est donc la capacité d'extraire des informations, de réfléchir et de tirer des conclusions à partir d'un texte. Un enseignement efficace de la lecture est basé sur les connaissances antérieures, l'expérience de l'enfant, les compétences linguistiques acquises et les capacités de réflexion transcendantes.

L'activité de compréhension est compliquée car il s'agit de comprendre le langage écrit et ne se lit pas "comme ça" mais doit être cohérent avec des informations éparses. La compréhension en lecture est la construction des sens possibles du texte, grâce aux lecteurs qui interprètent et effectuent des calculs syntaxiques (la construction des phrases) et sémantiques (le sens des mots) dans et entre les phrases (Gombert et Fayol, 1995). Une lecture sensée est impossible sans compréhension. C'est pourquoi un enfant qui commence à lire et passe trop de temps à déchiffrer les mots n'atteint pas une compréhension globale des phrases lues : en effet le coût cognitif est si important que l'élève se souvient à peine des mots.

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

³⁴ PELTIER Michel, Apprendre à aimer lire, Ed, Hachette, Paris, 1995, p23

³⁵ Ibid. p23

Selon l'ONL : « C'est la capacité de compréhension du langage parlé multipliée à la capacité d'identification des mots écrits »³⁶. Ces deux compétences sont essentielles ; aucune n'est satisfaisante sans l'autre. La relation est multiplicative $L = IE \times CO$. Les élèves dyslexiques croient que la compréhension viendra naturellement une fois que tous les mots du texte auront été déchiffrés (Goigoux, 1998). Ça ne se fait pas, ça se construit et à la portée de chacun, tant que les élèves acquièrent des connaissances et des stratégies, les enseignants les enseignent.

La lecture d'un texte a pour but final la compréhension, parce que lire, c'est bien comprendre ce qu'on a déchiffré. Si lire, c'est comprendre, apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre.

I.1-5-2-L'enseignement de la lecture compréhension en classe de FLE

L'enseignement de la lecture compréhension est une question vive en l'éducation, il aide les apprenants à se développer pour devenir des lecteurs actifs et déterminés qui peuvent contrôler une propre compréhension de ce qu'ils. Le processus de la compréhension débute avant que l'élève commence à lire le texte, et elle se poursuit pendant et après qu'il termine la lecture.

Avant d'entamer une lecture, l'enseignante ou l'enseignant et les élèves discutent du but de celle-ci. Leur discussion porte sur les choses que les élèves savent déjà sur le genre ou le sujet du texte, en appuyant leur réflexion sur le titre de l'ouvrage, sa table des matières, son index

En cours de lecture, les élèves réagissent au texte en cherchant à l'élucider par l'identification des idées principales et la formulation puis la vérification de diverses prédictions afin d'établir une interprétation cohérente. Cette interprétation est teintée pour chaque élève de sa propre expérience du monde et des écrits. L'enseignante ou l'enseignant attire l'attention des élèves sur les subtilités du texte, leur signale les mots difficiles et les idées complexes, identifie les problèmes que le texte peut poser et encourage les élèves à y trouver des solutions possibles.

³⁶DEHAENE Stanislas, Apprendre à lire, Des sciences cognitives à la salle de classe, Ed. Jacob Odile, 2011

*Après la lecture, les élèves réfléchissent aux connaissances que celle-ci leur a permis d'acquérir ou transposent ces connaissances à d'autres contextes (p.ex., en résumant l'histoire ou en la racontant de nouveau, en organisant les images qu'elle évoque ou en les classant en ordre d'apparition par rapport au récit)*³⁷ En effet, les stratégies utilisées pour enseigner la compréhension doivent être conçues pour activer les connaissances préalables à la lecture, tout au long du processus de lecture et lors de la consolidation, une fois la lecture est terminée.

De plus, CUQ et GRUCA³⁸ résument les différentes étapes de la lecture comme suit:

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

I.1-5-3-Les stratégies de l'enseignement de la lecture compréhension

Les stratégies de la compréhension sont un ensemble de techniques que le lecteur emploie afin d'arriver à comprendre un texte et lui donner un sens, surmonter un obstacle de compréhension (relire, prendre des notes, paraphraser, etc.). Il est scientifiquement prouvé que ces sept étapes peuvent aider à enseigner la compréhension de lecture.

I.1-5-3-1-Suivi de la compréhension

³⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a.

³⁸ CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, clé international, 2003, p153-154

Les apprenants qui contrôlent bien leur compréhension savent quand ils comprennent ce qu'ils lisent mais aussi quand ils ne comprennent pas. Ils utilisent des stratégies pour trouver des solutions aux problèmes qui leur affrontent lors du processus de la compréhension à mesure que montre les problèmes. Les recherches montrent que l'enseignement, même dans les premières années, aide les apprenants à mieux manipuler leur compréhension. L'enseignement du contrôle de la compréhension apprend aux apprenants à :

- ✓ Savoir ce qu'ils comprennent,
- ✓ Identifier ce qu'ils ne comprennent pas,
- ✓ Savoir utiliser les stratégies appropriées pour s'en remettre les difficultés de compréhension.

I.1-5-3-2-la métacognition

On peut définir la métacognition comme « penser à penser ». Un bon lecteur utilise des stratégies métacognitives pour contrôler sa lecture. Avant la lecture, il commence par déterminer son objectif de lecture et explorer le paratexte. Pendant la lecture, il peut surveiller sa compréhension, contrôler sa vitesse de lecture en fonction du niveau de la difficulté du texte, comme il peut régler les problèmes de compréhension qu'il rencontre. Après qu'il termine, il vérifie sa compréhension.

I.1-5-3-3-Les organisateurs graphiques et sémantiques

Les organisateurs graphiques illustrent les concepts et les relations entre ces derniers dans un texte, parfois à l'aide de diagrammes. Ils aident les lecteurs à se concentrer sur les concepts du et sur la manière dont ils sont liés à d'autres, et les différences de structure de texte cela sert à aider les apprenants à lire et à mieux comprendre des manuels et des livres d'images. Ainsi, ils servent fournir des outils que les apprenants peuvent utiliser pour examiner et montrer les relations dans un texte. Aussi, ces organisateurs aident les élèves à rédiger des résumés bien organisés des textes. Ils sont connus sous différents noms : sites Web, carte graphiques, cadres ou clusters.

I.1-5-3-4-Répondre aux questions

Les questions sont largement bénéfiques car elles :

- ✓ Donnent aux élèves un objectif de lecture,
- ✓ Dirigent l'attention des élèves vers ce qu'ils doivent apprendre,
- ✓ Poussent les élèves à réfléchir activement pendant la lecture,
- ✓ Encouragent les élèves à contrôler leur compréhension,
- ✓ Aident les élèves à trouver la relation entre ce qu'ils ont appris à ce qu'ils savent déjà.

La stratégie de relation question-réponse mène les élèves à mieux répondre aux questions. Les élèves indiquent alors si les informations qu'ils ont utilisées pour répondre aux questions posées étaient des informations explicites dans le texte (informations directement énoncées dans le texte), des informations implicites (informations énoncés indirectement dans le texte) ou des informations extraites entièrement de leurs acquisitions.

I.1-5-3-5-Générer des questions

En générant des questions, les élèves prennent conscience de s'ils peuvent répondre aux questions posées et s'ils comprennent ce qu'ils lisent. Les élèves apprennent donc à se poser des questions qui les obligent à combiner des informations qui viennent de différents segments de texte. Par exemple, ils peuvent apprendre à poser des questions sur les idées principales qui se rapportent à aux informations importantes dans le texte.

I.1-5-3-6-Reconnaître la structure de l'histoire

Dans l'enseignement de la structure de l'histoire, les élèves seront capables d'identifier les différentes catégories de contenu (personnages, décor, événements, problème, résolution). Souvent, ils apprennent à reconnaître la structure de l'histoire grâce à l'utilisation de cartes d'histoire. L'enseignement de la structure de l'histoire améliore la compréhension en lecture.

I.1-5-3-7-Résumé

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

- ✓ Identifier les idées principales du texte,

- ✓ Connecter les idées principales ou centrales,
- ✓ Éliminer les informations facultatives et inutiles,
- ✓ Se souvenir de ce qu'ils ont lu.

I.2- La production textuelle en classe de FLE

La didactique de la lecture et de l'écriture a connu une grande évolution à travers l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues. Cela est lié aux méthodes que l'enseignant utilise afin d'atteindre un bon apprentissage de ces deux compétences. L'approche par les compétences est l'une de ces méthodes de cette évolution importante, car elle vise principalement à accorder les apprenants de compétences en lecture et en écriture.

I.2-1- L'enseignement de la production écrite en classe de FLE

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

L'écriture, cette activité qui a l'air aisée à certains faits n'est pas vraiment facile et accessible car, l'apprenant qui veut réaliser une production écrite a besoin d'avoir de nombreuses compétences qui sont très importantes. Ces compétences sont : la compétence linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive. Pour définir la production de l'écrit, nous allons d'abord définir l'écrit. Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de Jean-Pierre Cuq, le mot écrit est « *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* »³⁹

Donc, la production écrite ne peut pas être considérée comme une simple copie ou un enregistrement d'un ensemble de mots et d'idées. Et aussi, elle ne consiste pas non plus à mettre des phrases et des propositions grammaticalement valables.

L'écriture est un processus complexe qui demande au producteur de transformer ses perceptions mentales et ses idées en mots, phrases, phrases, paragraphes et tissu textuel caractérisé par une cohérence formelle et sémantique, en

³⁹ Ibid. p.78.79

tenant compte des règles d'articulation, afin d'atteindre communication individuelle avec lui-même ou avec les autres. L'apprenant a des besoins en savoir langagier encyclopédique et interactif. En passant par des étapes pour arriver à une « texture textuelle » depuis la planification jusqu'à l'expression, en s'intéressant aux raisons les plus importantes qui entravent cette activité chez les apprenants. C'est le processus de production d'un texte sur n'importe quel support. Ceci est traditionnellement associé à un modèle linéaire dans lequel, selon le support, les étapes suivantes de la séquence communicative initiée par cet acte consistent en la reproduction textuelle, la distribution et la consommation (ou réception). Cependant, la production textuelle peut être considérée comme faisant partie d'un circuit de communication.

La notion de « compétence de communication » a occupé une place essentielle depuis son apparition dans la didactique des langues. J.P. Cuq distingue quatre habiletés à savoir dans cette compétence : l'habileté de compréhension de l'oral, l'habileté de production de l'oral, l'habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit. Il a remarqué depuis son observation que dans notre vie quotidienne, les productions verbales (orales ou écrites) sont contrôlées par le destinataire sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, etc.). Par conséquent, toute communication (soit orale ou écrite) a besoin d'une évaluation. Ce qui a poussé J.P. Cuq à considérer l'existence de la compétence évaluative qui est la cinquième composante dans la compétence communicative.

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

« La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers »⁴⁰

Son enseignement a pour but de développer la capacité chez les apprenants à produire des textes différents dans leur forme et dans leur visée communicative. les apprenants rédigent des textes pour être lus. Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca disent

⁴⁰ DESMONS Fabienne, Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe, Belin, Paris, 2005, p.54

que la production écrite est: « *Une activité mentale, complexe de construction de connaissance et de sens* »⁴¹

De sa part, Thào pense que les apprenants n'écrivent pas pour être corrigés par leur enseignant mais que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour transmettre leurs idées et sentiments aussi bien que communiquer avec les autres. Donc ils sont invités à exprimer leurs sentiments, transmettre leurs idées pour faire une vraie communication avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite que BOUCHARD la définit comme « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* »⁴². Cette compétence fait entrer à ajouté cinq types de compétences à des degrés différents de la production :

- **La composante linguistique** : elle consiste à bien connaître les divers systèmes de règles : syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques et textuelles qui servent à la création des différents messages.
- **La composante référentielle** : qui englobe généralement le bien savoir des domaines d'expérience et des objets du monde.
- **La composante socio-culturelle** : consiste à connaître l'histoire culturelle et la véracité des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les autres.
- **La composante pragmatique** : savoir et être capable de distinguer entre des différents types de discours et savoir les utiliser dans toutes les situations de communication.
- **La composante cognitive** : elle permet de mettre en œuvre le processus de construction des connaissances et le processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

Ainsi, on peut comprendre que la production d'un texte est une activité très difficile et complexe, car elle demande un nombre de compétences que l'apprenant doit utiliser dans le processus de la production. Aussi, son message doit être clair et précis pour que le lecteur soit capable de comprendre sa pensée. Toutes ces

⁴¹ CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presse université de Grenoble, 2005, p.186

⁴² BOUCHARD Robert, texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte, in L-e Français dans le monde, p.160.

composantes aident à construire la tâche du scripteur qui doit respecter les règles de l'écriture qui lui permettront d'écrire d'une manière convenable, clair, compréhensible et bien ordonnée, et qui viennent s'ajouter le savoir et l'habileté qui sont nécessaire à cette édification.

I.2-3- L'enseignement de la production de l'écrit en classe de FLE

L'enseignement/apprentissage de la production écrite nécessite une organisation de la progression thématique puis, la manifestation de la grammaire et enfin la cohérence du texte. L'enseignement de la production écrite passe par des étapes :

- ✓ Préparation à l'écrit: l'enseignant doit prendre en considération les besoins de ses apprenants pour qu'il arrive à identifier les difficultés avant d'engager dans la rédaction des textes. Cette étape permettra aux apprenants d'avoir une idée générale sur l'écriture.
- ✓ Apprentissage des mécanismes de l'écriture : Lorsqu'un élève lit, il apprend les différents types de texte et leurs caractéristiques, qui affectent les stratégies d'écriture. Aussi, il apprend les techniques d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision vont les aider à organiser et structurer son texte.
- ✓ Applications pratiques de l'écriture: L'objectif de l'enseignement de la production écrite est d'améliorer les capacités des apprenants en expression écrite. En faisant recours aux situations d'intégration, l'enseignant essaye de mobiliser les pré-requis ainsi que les connaissances de ces apprenants. Cette étape vise à encourager les apprenants pour lire et pour écrire.

I.2-4- Les processus rédactionnels

Afin de comprendre et de décrire le fonctionnement cognitif du rédacteur lors de la production d'un texte, plusieurs modèles ont été formulés afin de décrire l'univers du scripteur, c'est-à-dire, les différents aspects qui interviennent dans la production d'un texte en s'appuyant, sur le modèle de Hayes et Flower (1980)

Pour qu'ils arrivent à étudier les processus rédactionnels les psychologues se basent surtout de l'analyse du produit sur deux genres d'observables : les indicateurs temporels et les

protocoles verbaux. Hayes et Flower (1980) ont utilisé en grande quantité cette seconde source d'informations. Hayes et Flower (1980) constatent l'existence de trois composantes dans cette activité après les études des productions d'une dizaine de rédacteurs:

- ✓ L'environnement de la tâche : il comprend tous les éléments extérieurs qui peuvent effectuer la performance du scripteur par exemple textes déjà écrits, le destinataire, l'enjeu, le thème, et le cadre social.
- ✓ La mémoire à long terme : elle comprend des connaissances déjà acquises par le rédacteur concernant le thème de rédaction, ainsi que des connaissances plus générales comme celles des plans de textes.
- ✓ Les processus rédactionnels : pour Hayes & Flower, Ces processus s'exécutent en série mais de manière récursive ; chaque processus peut interrompre une autre activité à effectuer.

Jean-Pierre CUQ donne la définition suivante du terme processus : «*Ce terme désigne l'enchaînement d'une suite d'opérations orientés vers un produit* »⁴³. L'apprenant est donc à suivre un ensemble des étapes successives pour construire un texte. Les processus rédactionnels sont en nombre de quatre :

I.2-4-1- La planification

La planification permet d'extraire des informations de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche afin de diriger la mise en texte. Pendant la phase de planification Les scripteur utilisent trois sous-processus à plusieurs reprises car cela se produit fréquemment. La conception est le premier sous processus qui permet de recevoir des informations sensibles ordonnées en chaînes associatives de la mémoire à long terme.

*La planification consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche, à les hiérarchiser afin de choisir un ordre de présentation tout en faisant en sorte que le texte s'adapte au (x) destinataire (s). Ces sous opérations se matérialisent sur le brouillon sous forme de notes et de fragments de phrases. On comprend dès lors pourquoi, selon les chercheurs, c'est l'étape qui requiert le plus de capacités cognitives.*⁴⁴

En effet, la planification concerne les fins et les moyens. Mariella CAUSSA et Bruno MEGRE déclarent que: «*L'élaboration d'un plan favorise la structure générale de votre*

⁴³ CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presse université de Grenoble, 2005, p186

⁴⁴ HIDDEN Marie-Odile, Pratiques d'écritures : apprendre à rédiger en langue étrangère, Hachette, Grenoble, 2013, p 32-33

travail. Vous devez savoir, avant la phase de rédaction, comment votre travail va être structuré et quels sont les éléments que vous devez maîtriser : les connecteurs, les paragraphes et la ponctuation »⁴⁵. Puis, le sous processus de l'organisation permet de structurer les informations collectées dans un plan chronologique et/ou hiérarchique. Les notes formées lors de l'activation de ce sous-processus sont suivies de marqueurs organisationnels (par exemple des flèches) ou d'indices (par exemple des chiffres). Finalement, le recadrage permet d'évaluer et réaligner les plans écrits ou représentatifs par rapport aux objectifs initiaux (sujet, destinataires, etc.). Cette étape de planification est aussi appelée la "pré-écriture", dans laquelle le scripteur trouve dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires pour réordonner et planifier ; déterminer le contenu textuel du message à transmettre.

I.2-4-2- la mise en texte

C'est le sous-processus dans lequel le scripteur transforme les idées emmagasinées durant le processus de la planification en représentation graphique c'est-à-dire en phrases et en paragraphes, pour qu'il produise un écrit cohérent. Selon Claudine Garcia-Debanc, la mise en texte est l'ensemble des activités liées à la production où le rédacteur :

« Doit gérer une situation d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Pour cela, le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix de mots ...) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macrostructurale) »⁴⁶

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

I.2-4-3- La révision

⁴⁵ CAUSA Mariella, et MÈGRE Bruno, Production écrite FLE, niveaux C1 / C2, Didier, Paris, 2009, p.12

⁴⁶ CLAUDINE Garcia-Debanc. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°49, 1986. Les activités rédactionnelles. P.28

C'est le processus qui permet la vérification de la production avant de l'améliorer, on peut le définir comme : « *un sous-processus du processus de rédaction qui vise à produire une amélioration du texte* »⁴⁷ Après avoir lire le texte, le rédacteur peut faire des modifications sur le texte qu'il a produit, soit l'organisation du texte, soit la structure des phrases, soit les idées du texte, le rédacteur peut corriger ses erreurs. Les opérations de révision commencent de la révision de lettres jusqu'à celle de paragraphes. Elles sont de quatre types : substitutions, déplacements, additions, et suppressions.

I.2-4-4- 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. On peut dire que le processus de contrôle traverse les autres processus, tant que les autres processus de rédaction ne progressent pas étape par étape, comme dans le modèle linéaire proposé précédemment ; au contraire, ils se répètent chaque fois qu'on revient d'un processus à l'autre, le processus de contrôle se démontre.

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

I.3-1- L'articulation dans les méthodologies d'enseignement

Il y a beaucoup de démarches recommandées et pratiquées pour l'enseignement de l'écriture, elles sont variées et différentes selon les méthodologies et approches de l'enseignement/apprentissage des langues utilisées. Nous allons les citer :

I.3-1-1- La méthodologie traditionnelle

Utilisée dans le 18^{ème} et le début du 19^{ème} siècle, aussi appelée la méthodologie de la grammaire- traduction. Les chercheurs voient que l'adaptation de cette méthodologie a contribué d'une manière massive à l'apparition de certaines méthodologies modernes.

Dans cette méthodologie, l'oral a été placé en second lieu car elle se basait principalement sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. La langue étrangère était conçue comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions. Le sens du texte n'était pas complètement négligé mais quand même, l'importance était donnée à la forme littéraire beaucoup plus, donc elle était enseignée pour créer des traducteurs

⁴⁷ HEUDEY Laurent, La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive, Langages, vol. 164, no. 4, 2006, p.14

de la langue maternelle. Elle a été utilisée pour enseigner les langues anciennes et classiques tel que le grec et le latin.

*Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que, dans l'enseignement de l'écriture, la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif.*⁴⁸

I.3-1-2- La méthodologie directe

Ce terme apparaît pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901 en France, c'était le résultat d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle et aussi dû à une volonté politique. Elle se caractérise par un refus de la traduction « *écouter, répéter et répondre à des questions de l'enseignant constituent les principales activités de cette approche qui, en donnant la priorité à la compréhension et à la production orales, ne fait plus de l'écrit qu'un auxiliaire de ces dernières* »⁴⁹

Elle était donc adoptée vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle en France et en Allemagne. En effet, dès la fin du 19^{ème} siècle la France voulait s'ouvrir sur l'étranger, elle avait donc besoin d'un outil de communication qui aide à améliorer le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques. Alors la méthodologie directe elle était considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. L'objectif général de cette méthodologie est l'apprentissage de l'utilisation de la langue dans la communication. Elle se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes :

- ✓ La méthode directe : Un ensemble de procédés et de techniques utilisé pour éviter l'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage, cela a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. C'est le principe de base qui la distingue de la méthodologie traditionnelle. Les méthodologistes directs voient cependant différemment l'utilisation de leur langue maternelle : certains d'eux préféraient une interdiction totale, alors que la majorité préférait une utilisation plus adaptable de la méthode directe.

⁴⁸ <http://portail-du-fle.info/glossaire/methodologies.html>. Consulté le 04/02/2023 à 13:06

⁴⁹ HIDDEN Marie-Odile, Pratiques d'écritures : apprendre à rédiger en langue étrangère, Hachette, Grenoble, 2013, p12

- ✓ La méthode orale : Un ensemble de procédures et de techniques conçues pour s'entraîner à parler en classe. La production orale des élèves en classe constitue des réponses aux questions de l'enseignant en préparation à la pratique de l'expression orale. Par conséquent, le but de la méthode orale est pratique. Les passages écrits restent en arrière-plan et sont destinés à fixer ce que les étudiants savent déjà utiliser verbalement, ce que certains appellent "l'oral scripturé ". La progression de l'écriture libre passe par la dictée, puis la reproduction des histoires lues en classe, et enfin la pratique de l'écriture libre.
- ✓ La méthode active : elle représente l'ensemble de méthodes qui ont pour but de rendre l'apprenant plus actif : elle se montre dans le système de questions-réponses entre l'enseignant et ses apprenants, pour réemployer les formes linguistiques qu'ils ont déjà étudié, appelée « interrogative », ou dans l'explication du vocabulaire qui mène l'élève à un effort personnel « méthode intuitive ». « La méthode imitative » consiste dans l'imitation acoustique. On trouve aussi « la méthode répétitive » dans laquelle l'apprenant retient mieux en répétant. Ainsi que la participation active physiquement de l'élève comme la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels qui participe à l'augmentation de la motivation chez l'apprenant.

I.3-1-3- La méthode audio-orale

L'une (MAO) est d'origine nord-américaine, elle s'est développée entre les années 1940 et le milieu des années 1960, elle est liée historiquement à deux défaites, l'une est militaire et la deuxième est le lancement du premier sputnik en 1957 par les russes, où les services secrets américains ont appelé aux linguistiques afin de leur demander d'élaborer une méthode apprentissage rapide et efficace des langues pour former des agents secrets. Cette méthode était basée sur les théories behavioristes de B. F. Skinner, dans lesquelles il a mis l'accent sur la répétition comme un moyen efficace d'apprentissage de L2. Il a insisté sur les exercices dans lesquels il faut répéter des phrases plus qu'une fois. Dans ce modèle, l'enseignant joue le rôle d'un modèle parfait qui sera imité par les apprenants pour qu'ils soient compris par les locuteurs natifs. La méthode audio-visuelle a été fondée à partir de trois théories basées sur l'ordre interne des langues, et sur les mécanismes d'apprentissage des

individus lors de l'acquisition d'une langue, ces trois théories sont les suivantes : le structuralisme, le distributionnalisme, et le béhaviorisme.

I.3-1-4- La méthode structuro-global audio-visuelle

L'autre La méthode (Structuro-global audio-visuelle) a été créée en 1960 d'origine d'Europe, exactement à l'Institut de Phonétique de Zagreb avec le professeur Guberina. C'est une méthode d'enseignement-apprentissage fondée sur le behaviorisme, est basée sur l'apprentissage de la communication, surtout la communication verbale. Elle donne la priorité à la communication orale en interaction au détriment de la langue écrite. L'écriture était considérée comme un dérivé de l'oral; le non-verbal (c'est-à-dire les gestes, mimiques...etc.) était très important dans cette méthode. « *Le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne* »⁵⁰.

Dans cette méthodologie, l'apprenant débutant écoute avec attention à un modèle sonore sur disque, et il n'essaie pas de comprendre, il doit seulement répéter correctement. La compréhension vient après. Cela veut dire que dans la méthode SGAV, l'apprenant ne contrôle pas le développement ou le contenu du cours, mais il est toujours actif parce qu'il doit écouter, répéter ce qu'il a écouté, mémoriser, et parler librement.

I.3-1-5- l'approche communicative

L'approche communicative, aussi appelée fonctionnelle/ notionnelle, est développée en France à la fin des années 1970, elle oppose aux méthodologies audio-orale et audio-visuelle. Noam Chomsky reproche à la première théorie de référence qu'il n'est pas capable d'offrir au locuteur la possibilité de produire un nombre illimité de phrases, et à la seconde théorie sa conception sur l'acquisition du langage : on peut pas acquiert par imitation, mais par un processus actif de construction de sens.

*Il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (par exemple la lecture d'articles de presse, de lettres commerciales, de comptes rendus, de résumés, etc.) et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production des écrits de ce type.*⁵¹

⁵⁰ CHOUAF Aicha, Analyse des écrits dans un milieu plurilingue (En 4ème année moyenne), Mémoire de Magister, Université de Constantine I, 2012-2013, p.13

⁵¹ CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, op.cit. p.261

L'approche communicative a pour but le développement de la compétence communicative qui, comme l'explique Jean-Pierre CUQ : « *ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication* »⁵². Donc, elle permet aux apprenants de savoir communiquer dans de différentes situations. En effet, et En fonction des besoins liés aux différentes situations, l'enseignant doit introduire le vocabulaire et la grammaire nécessaires dans ce processus, c'est pour ça que les documents authentiques seront des moyens parfaits pour motiver des apprenants et développer leur lexique. Les apprenants étudient alors seulement les règles et les mots qui leurs aideront à communiquer facilement lors de la situation imposée.

Il y a plusieurs types de documents authentiques à utiliser par exemple : les photos, les articles journalistiques, les vidéos (elles peuvent être des extraits des films ou des interviews...), une émission de la radio, ou une publicité, etc.

I.3-1-6- l'approche actionnelle

L'approche communicative est développée en les années 80, elle prend vers la fin des années 90 par une nouvelle extension et donne lieu à ce que l'on définit par le syntagme d'« approche actionnelle ». Elle propose de concentrer sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet. L'action doit susciter l'interaction qui accélère le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective idéale est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'apprenant d'une langue comme un acteur social qui doit accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans un contexte donné, dans un domaine d'action précisé en utilisant les capacités linguistiques, sociales, savoir-faire voire culturelles.

I.3-1-7- L'approche par compétences

Au début, elle s'est imposée dans le système scolaire américain à la fin des années 1960 et s'est placée en opposition avec les autres approches qui se sont centrées sur l'individu, son développement et sa capacité d'autonomie et de créativité. C'est un mode d'enseignement développé par George D. Kuh est basé sur l'idée l'évaluation des apprenants selon la base de ce qu'ils font et savent déjà, et pas seulement sur ce qu'ils savent ou font mal. Cette nouvelle approche n'est pas limitée en évaluer les étudiants ou à leur donner des notes. Il s'agit de donner à

⁵² CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, (2002), Cours de didactique du français langue étrangère

chaque apprenant un retour spécial et des opportunités pour qu'il améliore ses compétences afin de maîtriser la langue. De plus, l'approche par compétence est largement différente des méthodes d'apprentissage traditionnelles, car les apprenants sont évalués sur les compétences qu'ils ont maîtrisées, et non sur le temps qu'ils passent en classe, en but de développer ces compétences qui leur aident à réussir. Elle a pour objectif de définir les métiers comme un ensemble de capacités visibles, que l'on peut décrire avec une précision dans des référentiels. En addition, elle a aussi comme but de mélanger le processus d'enseignement et d'apprentissage avec le processus d'emploi dans le monde concret. En effet, l'approche de Kuh favorise les compétences essentielles du monde réel que les apprenants nécessitent pour leur futur emploi. Cette méthodologie se compose de trois étapes :

1. L'évaluation de des connaissances et des compétences déjà acquises par l'apprenant.
2. L'intégration de ces connaissances et compétences dans un cadre de travail réel.
3. La connexion des processus d'apprentissage avec le processus d'emploi dans le monde réel.

Enfin, il est important de noter que toute méthode pédagogique est vouée à évoluer et doit faire l'objet d'une réflexion permanente après chaque formation. En effet, le formateur doit s'assurer que la méthode qu'il utilise est adaptée à ses apprenants et qu'elle est conçue pour faciliter leur apprentissage.

I.3-2-LA LECTURE ET L'ECRITURE : Une relation complémentaire

Savoir lire n'est pas suffisant malgré que la plupart des recherches ont étudié avec exactitude des composantes de l'apprentissage de la lecture. Savoir écrire est un élément principal dans la réussite des apprenants dans l'école et même dans la société. De là on peut confirmer en toute réserve « qu'articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits s'impose donc ». Anne-Marie CHARTIER, Christiane CLESSE et Jean HÉBRARD parlent de cette complémentarité et elles expliquent que :

«il faut mettre en place des situations où les enfants ont pour consigne d'écrire par eux-mêmes »⁵³. En effet, « cette activité a des effets en retour extrêmement importants sur la lecture, ne serait-ce que parce que les enfants sont sans cesse obligés de se relire au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur production. Ainsi ils exercent leur mémoire du lexique écrit, apprennent à enchaîner leurs propos, se confrontent à des problèmes de syntaxe et doivent faire attention simultanément à différentes tâches concernant différents niveaux du texte »⁵⁴.

De sa part, Éveline CHARMEUX, affirme que :

« Lecture et écriture sont intimement liées dans l'apprentissage : plus l'enfant produit de textes, en situations effectives, plus il devient capable d'approfondir les significations de ce qu'il dit, notamment en découvrant l'importance du « non-dit », dans tout message produit et plus il lit, plus il peut repérer et s'approprier des stratégies diverses d'écriture »⁵⁵

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

En même temps que beaucoup de chercheurs auteurs ont basé leur concentration sur l'enseignement/apprentissage de la lecture et l'écrit, d'autres se sont beaucoup plus intéressés par l'articulation et les liens existants entre ces deux compétences essentielles pour chaque individu. Ils ont donc étudié : la relation, l'interaction et l'articulation.

Selon les écrits de Reuter, et pour Ammouden, qui donne les définitions de ses trois notions, les « relations » désignent : *« la nature des liens établis entre les compétences : celles-ci peut être considérées comme opposées ou liées. Complémentaires ou conflictuelle »⁵⁶. Il a ajouté la définition de l'interaction qui désigne selon lui : « l'influence négative ou positive de l'une sur l'autre »⁵⁷. Il définit enfin l'articulation qu'il voit que c'est « l'enseignement /apprentissage simultané de ces compétences »⁵⁸.*

⁵³ CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HÉBRARD Jean, Lire écrire. 1- Entrer dans le monde de l'écrit au cycle 2, Hatier, 1998

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ CHARMEUX Éveline, Apprendre à lire et à écrire – 2 cycles pour commencer, SEDRAP ÉDUCATION, 2006, p 11

⁵⁶ AMMOUDEN M'hand , L'apprentissage actif de l'écrit/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée , Thèse de doctorat, l'université de Bejaïa.2012, p28

⁵⁷ Ibid.p28

⁵⁸ Ibid.p28

En opposition avec ceux qui soutiennent la séparation de la lecture de l'écriture dans l'enseignement/ Giasson confirme que l'établissement de liens entre les deux est inévitable :

« Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles .on ne saurait concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend jamais parler dans son environnement .il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture : elles sont indissociable dans l'apprentissage de la langue écrite »⁵⁹.

Aussi, en déclarant qu'il existe un point commun principal, celui de la compréhension du texte, il dit : *« la lecture et l'écriture ont toutes deux à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte. Alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte. »⁶⁰*

Reuter cité par Ammouden confirme que l'interaction existante entre la lecture et l'écriture a été découverte depuis longtemps, dans ce contexte il dit que : *« historiquement les deux pratiques ne cessent de s'influencer en entraînant des transformations importantes »⁶¹.* Il pose également des questions qui concernent la manière dont les interactions existeraient entre les deux compétences: *« Comment le lire influence-t-il l'écrire ? Comment l'écrire influence-il le lire ? »⁶²*

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

I.3-3-De la lecture à l'écriture

Ce type d'articulation consiste à commencer par une ou des activités visant à apprendre à lire et à poursuivre par une ou des activités qui visent l'apprentissage de l'écrit. Il affirme que c'est le type le plus efficace, le plus moderne et aussi plus facile à réaliser. Concernant ce sujet, Déplanque Émilie voit que : *« La lecture, quant*

⁵⁹ GAISSON Jocelyne, La lecture de la théorie à la pratique », Bruxelles : Deboeck, 2006, p67.

⁶⁰ Ibid

⁶¹ AMMOUDEN M. op.cit p153

⁶²Ibid .p153

à elle, est une source de connaissances qui alimente d'écriture, elle permet la construction de connaissance spécifique de l'écrit de l'orthographe du lexique et de syntaxe »⁶³.

Ensuite, elle parle de l'enquête menée par Jacques Fijalkow, qui passe par trois étapes dont la première étape concerne les aspects méthodologiques de l'enseignement de la lecture. Puis, lors de la deuxième qui s'intéresse aux aspects matériels de l'enseignement de la lecture. La dernière, s'occupe de l'enseignement de l'écrit (la production des textes). Ces étapes affirment qu'il est vraiment possible de travailler l'écriture en basant sur les activités de la lecture. Alors, cette enquête de J. Fijalkow qui se compose de trois étapes expose un exemple vivant du type d'articulation qui va de la lecture vers l'écriture.

I.3-4-De l'écriture à la lecture

Contrairement à la première, cette deuxième démarche est celle dans laquelle on commence par une ou des applications visant l'apprentissage de l'écriture et les lier à des activités visant l'apprentissage de la lecture. Inversement à la première démarche, elle s'occupe alors de la manière dont l'écriture peut travailler la lecture. Pour Ammouden, cette manière est moins bénéfique, moins utilisée est plus difficile que celle qui obéit à la logique inverse.

Mettre l'accent sur les activités d'écriture surtout contribue à aider l'élève à instituer des connaissances scripturales dans la compréhension de l'écrit. Fijalkow montre quatre bienfaits qui peuvent appuyer cette théorie : « l'activité, la clarté cognitive, le travail d'analyse phonographique, mieux évaluer les connaissances »⁶⁴.

Concernant le premier avantage il déclare : « *Le premier avantage à proposer de donner plus d'importance à l'écriture réside donc dans sa caractéristique fondamentalement active, ceux-ci se justifiant alors par les bénéfices supérieurs que l'on peut en atteindre sur le plan des apprentissages* »⁶⁵. Fijalkow explique que le deuxième avantage se démontre par le fait d'« *introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est écrit* »⁶⁶. Egalement, il ajoute que le

⁶³ DELPLANQUE Emilie, L'articulation de la lecture au CP, Mémoire de master 2, Université d'Atrois, 2012

⁶⁴ FIJALKOW Jaques Pierre, Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire ?, 2003, p.3-4

⁶⁵ Ibid. p 3

⁶⁶ Ibid. p 4

troisième avantage s'exécute pendant l'acquisition fonctionnelle des correspondances graphophonétiques : « *L'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phonographique qui amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations systématiques* »⁶⁷.

En effet, le quatrième et le dernier bienfait vise à évaluer les connaissances dans la lecture c'est-à-dire quand il est en train de lire, l'apprenant peut comprendre un texte écrit à l'aide des signes, mais quand il est en train d'écrire, ça change. Fijalkow dite que « *l'enfant qui écrit un mot exactement est un enfant qui connaît parfaitement ce mot* »⁶⁸.

I.3-5-Les pratiques qui favorisent l'articulation

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

Dans cette perspective, FIJIKAW voit qu'il faut mettre l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture en même lieu, et de ne privilégier l'un plus que l'autre « *À ne pas respecter ni la tradition en mettent l'accent sur la lecture, ni à l'inverse en mettent l'accent sur l'écriture, mais à définir un nouveau rapport entre lecture et écriture* »⁶⁹. Il ajoute que : « *Dans ce nouveau rapport, les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite* »⁷⁰. FIJIKAW, pense que l'enseignant, dans la pratique de lecture-écriture, doit respecter des principes pour qu'il obtient de bons résultats, le premier consiste à « *Contextualiser les activités d'écritures en les concevant de telle sorte qu'elles soient liées aux textes qui font l'objet d'activités de lecture* »⁷¹.

Concernant le deuxième principe, il voit que l'apprenant doit avoir un espace d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il a le droit de travailler dans un climat et des

⁶⁷ Ibid. P.5

⁶⁸Ibid. P.5

⁶⁹ Ibid. P.6

⁷⁰ Ibid. P.6

⁷¹ Ibid. P.12

conditions qui lui motivent sans pression même au niveau des fautes qu'il commit durant ces activités .de plus, il montre que l'enseignant doit laisser aux apprenants le choix des activités de langue écrite. Le troisième principe concerne l'oral, il voit que l'oralisation auparavant de ce qu'il veut écrire est nécessaire.

Conclusion

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

Deuxième chapitre

*L'articulation lecture-écriture dans les
pratiques enseignantes*

Introduction

Le travail de recherche a besoin d'un outil de vérification convenable pour qu'il soit consolidé. Nous avons donc procédé à l'élaboration d'un questionnaire destiné aux enseignants du français au secondaire pour vérifier et confirmer l'hypothèse de départ.

II.1- la présentation du dispositif méthodologique

II.1-1-Public visé

Nous avons distribué neuf (9) questionnaires destinés aux enseignants, composant notre échantillon, ils travaillent avec le niveau qui nous intéresse. Ce nombre nous semble assez acceptable, d'autant que les enseignants qui ont remplis notre questionnaire représentent un public varié, selon leurs sexes et âges, leurs diplômes et par le nombre d'année d'expériences qu'ils ont exercé, c'est à dire que nous n'avons pas ciblé une catégorie précise d'enseignants. Toutes les données des enseignants auxquels on a remis le questionnaire du sont classées dans le tableau suivant :

| Enseignant | Sexe | Diplôme | Nombre d'années d'expérience |
|------------|----------|---------|------------------------------|
| E1 | Masculin | Licence | 22 |
| E2 | Féminin | Licence | 08 |
| E3 | Féminin | Master | 03 |
| E4 | Masculin | Licence | 24 |
| E5 | Masculin | Licence | 07 |
| E6 | Féminin | Licence | 17 |
| E7 | Féminin | Master | 01 |

| | | | |
|----|---------|---------|----|
| E8 | Féminin | Master | 05 |
| E9 | Féminin | Licence | 10 |

Depuis le tableau, nous constatons que :

- Le nombre de femmes qui ont répondu à ce questionnaire est 66,6%, alors que le nombre des hommes est (33,3%)
- 6 enseignants [66,6%] ont le niveau licence en français, et 3 enseignants (33,3%) ont le niveau de master, c'est-à-dire que le public visé n'a pas reçu la même formation.

II.1-2-L'enquête par questionnaire

Concernant le corpus, nous avons choisi d'établir un questionnaire qui se compose de quinze (15) questions concernant les notions et les concepts de base de notre mémoire. Dans la tentative de découvrir les opinions des enseignants de secondaire sur notre sujet, elles s'intéressent aux éléments suivants :

- ❖ La définition de la lecture
- ❖ La définition de l'écriture
- ❖ Les activités de lecture et d'écriture
- ❖ L'articulation lecture écriture
- ❖ Les démarches d'enseignement

II.1-3-Les objectif du questionnaire

Nous avons établi cette enquête par questionnaire pour confirmer notre hypothèse, ainsi qu'elle soit un moyen qui nous permet de recueillir des informations à propos de la lecture, l'enseignement de la production écrite en FLE et les liens existants entre ces deux compétences. Notre questionnaire comprend des questions ouvertes et d'autres fermées, qui traitent non seulement les définitions de la lecture et la production écrite selon les

enseignants son enseignement mais également à l'existence des relations entre elles.

II.2- La présentation et analyse des résultats

Question01 : « Pour vous, qu'est-ce qu'une production écrite ? »

« Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les 66 contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs »⁷²

Après cette définition proposée dans le programme d'étude de la 2ème AS, nous constatons que l'acte de lire est :

- Acte de communication et d'interaction
- Un processus de résolution de problèmes

| Enseignant | Réponse |
|-------------------|---|
| E1 | Exprimer ses idées à l'aide des codes graphiques propres à une langue. |
| E2 | Savoir rédiger. |
| E3 | Ecrire c'est transmettre des idées d'une manière claire et bien enchaînée. |
| E4 | Se faire exprimer par des écrits qui montrent les pensées du scripteur. |
| E5 | Ecrire est un moyen d'expression et de création que chacun peut utiliser et développer. |
| E6 | C'est un moyen d'expression des idées par l'écriture. |
| E7 | C'est un moyen utilisé pour communiquer ses pensées et ses idées et les transmettre aux autres. |
| E8 | C'est produire un énoncé lisible et compréhensible. |
| E9 | c'est l'action de produire un ensemble de phrases qui forment un |

⁷² Programme de 2ème AS, P :

| | |
|--|-----------------|
| | texte cohérent. |
|--|-----------------|

Tableau (01)

Commentaire

De la lecture du tableau N°1, nous pouvons faire les constatations suivantes, à propos de la définition de l'écriture chez les enseignants :

- ✓ Pour six enseignants l'écriture est considérée comme un moyen de transmission et d'expression des idées.
- ✓ Trois enseignants voient l'écriture comme un moyen de communication

Question 02 : « Pour vous, enseigner la compréhension de l'écrit en classe de FLE, est: »

| Enseignant | Réponse |
|-------------------|--|
| E1 | « La compréhension de l'écrit c'est l'activité dans laquelle l'élève doit être capable de comprendre les informations du texte, et de tirer ces informations » |
| E2 | « c'est de l'application des différentes méthodes de lecture pour retrouver les unités significatives qui constituent le texte » |
| E3 | « dans cette activité, l'élève doit être capable de comprendre le sens général d'un texte, ainsi que retrouver l'enchaînement de l'écrit » |
| E4 | « pour moi, l'acte de compréhension de l'écrite consiste à amener l'élève à apprendre les différents types du texte après lire, comprendre et analyser. |
| E5 | « l'activité qui permet de vérifier si l'élève est vraiment capable de comprendre le texte proposé » |
| E6 | « Analyser et comprendre un écrit donné, afin d'être capable de distinguer ses étapes. » |

| | |
|-----------|--|
| E7 | « la séance dans laquelle on traite des textes de différents types » |
| E8 | « lors de cette séance, l'enseignant et les élèves font l'analyse d'un texte » |
| E9 | « au secondaire, l'écrit c'est la compréhension de l'écrit » |

Tableau (02)

Commentaire

D'après les réponses des enseignants, nous constatons que la compréhension de l'écrit est une activité qui permet à l'apprenant de lire, comprendre et analyser un texte pour retrouver son sens global . Donc, elle est liée à la lecture, et elle par laquelle l'apprenant peut acquérir un bagage linguistique qu'il a besoin pour la rédaction.

Question03 : « Pour vous, enseigner la production de l'écrit en classe de FLE, veut dire : »

| Enseignant | Réponse |
|-------------------|---|
| E1 | « entrainer les élèves à rédiger, produire et à écrire » |
| E2 | « c'est l'activité qui fait acquérir à l'élève la compétence rédactionnelle, ainsi que les règles de la progression thématique. » |
| E3 | « enseigner la production écrite en classe de FLE permet d'amener l'apprenant à maîtriser l'écriture » |
| E4 | « elle consiste à faire apprendre l'élève à écrire un paragraphe selon un thème que l'enseignant propose » |
| E5 | « c'est donner une consigne déterminée selon laquelle l'apprenant rédige un texte » |

| | |
|-----------|--|
| E6 | « Rédiger un texte à partir d'un texte modèle» |
| E7 | « l'activité dans laquelle l'élève peut s'exprimer couramment au niveau de l'écrit » |
| E8 | « c'est réemployer le acquis pour produire des textes » |
| E9 | « c'est savoir produire un texte cohérent et cohésif » |

Tableau (03)

Commentaire :

D'après ces réponses, nous constatons que l'activité de la production écrite consiste à rendre l'élève capable de rédiger un texte compréhensible selon un modèle étudié en classe. Donc, elle est considérée comme une compétence essentielle et indispensable dans l'apprentissage du FLE.

Question04 : « Quel est le but des activités de la production écrite en classe de FLE ? »

| Enseignant | Réponse |
|-------------------|---|
| E1 | Elles servent à connaître les étapes de la rédaction. |
| E2 | L'apprenant doit être capable de produire des textes qui contiennent des phrases correctes, et qui sont cohérents. il doit aussi savoir utiliser les techniques de l'expression écrite (par ex : la ponctuation.) |
| E3 | Le but est de mobiliser les acquis antérieurs des apprenants pour les réemployer dans la rédaction des textes. |
| E4 | Enrichir le vocabulaire, développer la grammaire et l'orthographe des élèves. |
| E5 | Elle aide les élèves à bien écrire et à bien s'exprimer. |

| | |
|-----------|--|
| E6 | Lutter et diminuer les fautes d'orthographe faites par les apprenants. |
| E7 | la production écrite permet de vérifier les acquisitions. |
| E8 | Rédiger un texte à partir d'un texte modèle déjà étudié en classe. |
| E9 | Savoir utiliser les acquis pour produire un paragraphe. |

Tableau (04)

Commentaire

Nous remarquons que les enseignants partagent la même opinion concernant les objectifs des activités d'écriture en classe. Le but de ces activités n'est pas seulement de rendre l'apprenant capable de produire un texte en mobilisant et réemployant ses acquisitions, mais aussi apprendre à bien s'exprimer au niveau de l'écrit à partir d'un texte modèle.

Question 05 : « Quel est le but des activités de la lecture en classe de FLE ? »

| Enseignant | Réponses |
|-------------------|--|
| E1 | Aider l'apprenant à découvrir les caractéristiques du texte pour enfin déterminer son type. |
| E2 | La lecture permet aux apprenants de pratiquer la langue pour enfin améliorer la prononciation. |
| E3 | Lire et analyser un écrit pour travailler la technique rédactionnelle qui le suit. |
| E4 | Son objectif est s'habituer à bien lire ainsi qu'enrichir son bagage vocabulaire |
| E5 | Permettre la maîtrise de la langue pour qu'il soit capable de prendre la parole. |

| | |
|-----------|---|
| E6 | Améliorer la prononciation et la compréhension des textes. |
| E7 | Développer la lecture et l'écoute chez les apprenants. |
| E8 | Identifier les caractéristiques du type du texte donné. |
| E9 | Le but de la lecture est la vérification des hypothèses de sens proposées durant lecture silencieuse. |

Tableau (05)

Commentaire

A partir des résultats des réponses montrées dans le tableau, nous comprenons que la lecture a pour objectif de permettre aux apprenants de lire pour comprendre le sens global du texte donné pour enfin rédiger un compte rendu ou un résumé. Elle sert aussi à l'amélioration de la prononciation et l'enrichissement de bagage vocabulaire qui aide l'apprenant à la rédaction des textes.

Question 06 : « Pensez-vous qu'il y a des relations entre la compréhension de l'écrit et la production écrite ? »

Oui

Non

| Réponse | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------------|---------------------------|--------------------|
| Oui | 9 | 100% |
| Non | 0 | 0% |

Tableau (06)

Commentaire :

Après l'analyse des réponses des enseignants sur cette question qui traite un élément essentiel dans la pratique pédagogique, nous remarquons que tous les enseignants confirment l'existence des liens intimes entre les deux compétences : la lecture et l'écriture. Cela veut dire que la production écrite se base sur la lecture.

Question 07 : « Vous croyez que la lecture aide à améliorer les compétences d'écriture ? »

Oui

Non

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------|--------------------|-------------|
| Oui | 09 | 100% |
| Non | 00 | 0% |

Tableau (07)

Commentaire :

En analysant le tableau, nous constatons que tous les enseignants affirment que les activités de compréhension jouent un rôle très important dans l'amélioration des compétences d'écriture. Ce qui explique que la compréhension de l'écrit est un élément indispensable qui ne doit pas être sous-estimé dans la production écrite.

Question 08: « Vous pensez que l'écriture aide à améliorer les compétences de lecture ? »

Oui

Non

| Réponse | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---------|--------------------|-------------|
| Oui | 05 | 55,5% |
| Non | 04 | 44,4% |

Tableau (08)

Commentaire

Les réponses des enseignants sur cette question, montrent des opinions opposées, où % des enseignants interrogés confirment que l'écriture joue un rôle fondamental dans l'amélioration de la lecture, alors que les autres ont répondu par « non ». Alors, nous comprenons que la compréhension de l'écrit vise à améliorer les compétences de la lecture ainsi que celle de l'écriture.

Question 09 : « A votre avis, en classe de FLE, l'activité de la compréhension de l'écrit doit précéder l'activité de la production écrite ou le contraire ? »

| Enseignant | Réponse |
|------------|---|
| E1 | En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, l'enseignant doit d'abord faire l'exploitation paratextuelle, et pour la production, il doit commencer par des activités préparatoires. |
| E2 | la compréhension de l'écrit bien sûr. |
| E3 | Pour moi, l'évaluation diagnostique est l'activité qui vient en premier lieu et ensuite on passe à la compréhension de l'écrit. |
| E4 | la compréhension de l'écrit est l'activité qui précède, car durant cette activité l'apprenant découvre les principes de l'écrit. |
| E5 | la compréhension de l'écrit. |
| E6 | si on se concentre sur l'écrit, on doit prendre en considération les |

| | |
|-----------|--|
| | étapes de la rédaction : la planification, l'organisation et enfin la révision. |
| E7 | La compréhension de l'écrit puis la production écrite. |
| E8 | Pour moi le plus important est le bagage linguistique et la conjugaison, parce qu'ils aident l'apprenant à rédiger facilement. |
| E9 | Je vois que c'est l'activité de l'évaluation diagnostique, cette activité sert à examiner les acquisitions des élèves. |

Tableau (09)

Commentaire

Après la lecture du tableau, nous avons remarqué que la plupart des enseignants commencent par la compréhension de l'écrit, car, à leur avis, cette activité prépare à la deuxième activité qui est la production écrite. En fait, le type d'articulation le plus pratiqué en classe du FLE c'est le type lecture-écriture. Nous synthétisons que la lecture est considérée comme un point de départ pour passer à l'écriture.

Question 10 : « Vous pensez qu'enseigner l'écriture est plus difficile qu'enseigner la lecture ? »

Oui

Non

| Réponse | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------------|---------------------------|--------------------|
| Oui | 07 | 77,7% |
| Non | 02 | 22,2% |

Tableau (10)

Commentaire

D'après le tableau abordé ci-dessus qui montre les réponses des enseignants de secondaire à la question concernant les difficultés de l'enseignement de la lecture et l'écriture, la majorité on répondu qu'ils trouvent qu'enseigner l'écriture est plus difficile que celui de la lecture et c'est dû au niveau des élèves.

Question 11 : « Proposez-vous aux apprenants des activités ou leçons qui travaillent la compréhension de l'écrit et la production écrite ? »

Oui

Non

Si oui, donnez des exemples

| Réponse | Nombre de réponse | Pourcentage |
|---------|-------------------|-------------|
| Oui | 6 | 66,6% |
| Non | 3 | 33,3% |

Tableau (11)

Question 12 : « Quelles sont les activités de compréhension de l'écrit qui favorisent le développement de la compétence de la production écrite à votre avis ? »

Les questionnaires

Les passages à vides

Les activités de mise en relation

Les activités de synthèse

| Les réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|--------------|--------------------|-------------|
|--------------|--------------------|-------------|

| | | |
|--|----------|--------------|
| Les questionnaires | 3 | 33,3% |
| Les passages à vides | 4 | 44,4% |
| Les activités de mise en relation | 6 | 66,6% |
| Les activités de synthèse | 8 | 88,8% |

Tableau (12)

Commentaire

A partir du tableau, et en analysant les réponses à la question qui concerne le type d'activités, nous trouvons que, par rapport aux autres activités, les activités de synthèse sont classées en premier selon les enseignants, c'est-à-dire qu'elles participent le plus dans le développement de la compétence de la production écrite, ce qui nous montre que ce type d'activités est le plus importants.

Question 13 « Vous pensez que le programme de français favorise les liens lecture/écriture »

Oui

Non

| Réponse | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---------|--------------------|-------------|
| Oui | 8 | 88,8% |
| Non | 1 | 11,1% |

Tableau (13)

Commentaire

D'après les réponses, la majorité des enseignants confirme que le programme favorise l'articulation sauf un seul enseignant. Nous pouvons dire que la compréhension de l'écrit sert à la production écrite, car l'apprenant ne lit pas seulement comprendre un texte mais pour maîtriser des méthodes de rédaction. Donc, nous ne pouvons pas dissocier les deux compétences, l'élève est toujours invité à s'exprimer oralement et aussi à l'écrit.

Question 14 : « Vous attirez l'attention des apprenants sur les liens qui existent entre la compréhension de l'écrit et la production écrite ? »

Oui

Non

| Réponse | Pourcentage |
|---------|-------------|
| Oui | 66,6% |
| Non | 33,3% |

Commentaire :

Après l'analyse des réponses des enseignants nous avons trouvé que la majorité (66.6%) oriente l'attention de leurs apprenants à l'existence d'un rapport entre la lecture et l'écriture, ce qui facilite, selon eux, la compréhension pour les apprenants.

Question 15 : « En basant sur l'articulation lecture écriture, à votre opinion comment peut-on améliorer l'enseignement de l'écrit en FLE ? »

| Enseignant | Réponse |
|------------|---|
| E1 | En appliquant des activités de remédiation et de consolidation. |
| E2 | En encourageant les apprenants pour lire et écrire. |

| | |
|-----------|--|
| E3 | En lisant beaucoup, l'élève s'approprie la langue correcte qui lui permettra de produire des textes cohérents. |
| E4 | L'enseignant donne à ses apprenants des travaux de lecture, des fables ou des petits récits, cela permet d'enrichir leur cerveau afin de réfléchir et d'écrire |
| E5 | En s'appuyant sur les exercices d'écriture. |
| E6 | Pour qu'il acquière une bonne compétence d'écriture, l'apprenant doit toujours pratiquer la lecture, en établissant des liens cohérent entre les deux compétences. |
| E7 | en appliquant la pédagogie d'erreur, et le choix des textes qui servent l'apprenant c'est-à-dire des supports variés, puis les activités convenables. |
| E8 | En proposant des activités de lecture et d'écriture à travailler en classe ou à domicile. |
| E9 | Grâce aux activités de lecture, ainsi que celles d'écriture |

Tableau (15)

Commentaire

Pour répondre à notre question, les enseignants ont proposé des activités qui, à leur opinion, aident à améliorer l'écrit en FLE. Parmi leurs propositions nous mentionnons : les activités de lecture en classe ou à domicile, la variation des textes et le bon choix des exercices. D'après ces réponses, nous avons constaté nous avons constaté que l'articulation de la lecture et l'écriture occupe une certaine place dans l'enseignement du FLE. Enfin, les résultats du questionnaire montrent que la majorité des enseignants pense qu'il y a un rapport permanent entre la lecture et l'écriture.

Conclusion

A la fin de ce chapitre, et après l'analyse des réponses des enseignants que nous avons obtenus sur notre questionnaire, nous pouvons ou déduire quelques synthèses liées à notre thème de recherche. Nous avons constaté que la plupart des enseignants prend en considération le rapport entre la lecture et l'écriture. De plus, ils considèrent l'articulation lecture-écriture est une solution très efficace pour développer les compétences de l'apprenant à l'écrit, en avançant quelques justifications et propositions.

Conclusion générale

Une bonne formation en langue étrangère, et particulièrement en langue française en particulier, nécessite une maîtrise parfaite des compétences langagières (lecture, écriture, oral...). En effet, plusieurs recherches ont pour objectif d'étudier l'enseignement/apprentissage de la compétence d'écriture, ces travaux visent à faciliter et à améliorer l'acquisition de cette compétence. Dans notre travail de recherche, nous avons essayé de montrer les solutions efficaces pour favoriser la compétence scripturale au secondaire en s'appuyant sur l'articulation lecture-écriture.

Pour répondre à notre problématique de travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de l'enseignement de l'écrit en classe de FLE, et qui se porte sur l'articulation lecture-écriture et les activités de lecture et d'écriture qui visent à améliorer la compétence scripturales chez les apprenants de cycle secondaire, nous avons mis en place un questionnaire destiné aux enseignants de deuxième année secondaire pour dégager leurs représentations par rapport à l'articulation lecture-écriture dans l'enseignement de l'écrit au secondaire.

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

L'interprétation des données recueillies des réponses des enseignants nous permet de synthétiser que :

- ❖ Les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire confirment l'existence d'un lien entre lecture et l'écriture ;
- ❖ La lecture présente un modèle à suivre dans la production écrite, donc l'articulation lecture-écriture permet d'améliorer la compétence scripturale chez les apprenants.
- ❖ Dans l'enseignement de la production écrite, l'articulation de type lecture-écriture occupe une place majeure, ils insistent que la lecture qui est au service de l'écriture et pas l'inverse.

A travers les résultats obtenus dans notre recherche, nous avons pu confirmer notre hypothèse, nous avons pu prouver que les difficultés des apprenants dans

l'apprentissage de la lecture et l'écriture sont tributaires d'une articulation inadéquate entre l'enseignement de la lecture et l'écrit. Nous avons pu également montrer que l'articulation lecture-écriture est présente et elle favorise le développement de la compétence scripturale.

Nous souhaitons que notre travail serve les pratiques actuelles, et qu'il ouvrira la voie à d'autres perspectives de recherche qui pourront par exemple s'interroger sur l'articulation lecture-écriture en d'autres niveaux.

Références bibliographiques

Ouvrages :

- AMIR Abdelkader, Diagramme pour la lecture, Algérie, Ed IPN
- AOUADI Saddek, CORTES Jean, et KADI Latifa, Langues cultures et apprentissages, revue de l'Ecole Doctorale de Français en Algérie en collaboration avec le GERFLINT, 2008
- BENTOLILA Alain, CHEVALIER Brigitte, FALCOZ-VIGN Danièle, Théories et Pratiques : la lecture, Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement, Edition : Nathan, France, Paris, 1991
- BONNEVIRE, DE COSTER, VIAN, lecture en fête : cahier d'exercice, N°3, 1986
- BOUCHARD, Robert, texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte, in L-e Français dans le monde
- CAUSA Mariella, MÈGRE Bruno, Production écrite FLE, niveaux C1 / C2, Didier, Paris, 2009
- CHARMEUX Éveline, Apprendre à lire et à écrire – 2 cycles pour commencer, SEDRAP ÉDUCATION, 2006
- CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HÉBRARD Jean, Lire écrire. 1- Entrer dans le monde de l'écrit au cycle 2, Hatier, 1998
- CHARTIER Anne-Marie, Jean Hébrard, Discours sur la lecture, Ed Fayard, France, 2000
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presse université de Grenoble, 2005
- DECAUNES Luc, Lecture, Ed, Paris, 1976
- DEFAYS Jean- Marc, avec la collaboration de MARECHAL M et de SAOENEN F, Principes et Pratiques de la communication scientifique et technique, Edition De Boeck université sa, 1ère édition, Paris, Juin 2003
- DESMONS Fabienne, Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe, Belin, Paris, 2005

- DRAGOMIR Mariana, Considérations sur l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, Pour une lecture littéraire, Ed de Boeck Bruxelles, 2005
- FAYOL Michel, Compréhension, Préface. In M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, Grenoble: Éditions de la Cigale.
- GABRIEL Maurice Joseph, La dissertation pédagogique par l'exemple, Ed, Roudil, Paris 5, 1973
- Garcia-Debanc Claudine. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°49, 1986. Les activités rédactionnelles.
- GIASSON Jocelyne, La lecture de la théorie à la pratique, De Boeck, Bruxelles, 2005
- GIASSON Jocelyne. La lecture de la théorie à la pratique, De Boeck, Bruxelles, 2005
- HEBRARD Jean, Du parler au lire, Diagramme pour la lecture. Ed, IPN
- HIDDEN Marie-Odile, Pratiques d'écritures : apprendre à rédiger en langue étrangère, Hachette, Grenoble, 2013
- PELTIER Michel, Apprendre à aimer lire, Ed, Hachette, Paris, 1995
- POSLANIEC Christian, Donner le goût de lire, Ed du Sorbier, Paris, 2001
- Programme de 2ème AS
- Stanislas Dehaene, Apprendre à lire, Des sciences cognitives à la salle de classe, Ed. Jacob Odile, 2011
- VIGNER Gérard, Lire du texte au sens : élément pour un enseignement de la lecture, Ed, CLE, Paris, 1979
- **Dictionnaires :**
- CUQ Jean-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Ed CLE I, Paris, 2003
- Le Robert <https://dictionnaire.lerobert.com/>

Articles :

- CHAUVEAU Guillaume, Intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, 2003, in url : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite>.
- CONTENT A., 2003, Intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, in url : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite>.
- FIJIKOW Jaques Pierre, Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire ? .in. PIREF, L'enseignement de la lecture à l'école primaire : Des premiers apprentissages au lecteur compétent, Université de Toulouse le Mirail, 2003
- HEUDEY Laurent, La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive, Langages, vol. 164, no. 4, 2006
- REUTER Yves, Enseigner et apprendre à écrire, ESF éditeur, Paris, 1996.

Mémoires et thèses :

- AMMOUDEN M'hand , L'apprentissage actif de l'écrit/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée , Thèse de doctorat, l'université de Bejaïa.2012
- CHOUAF Aicha, Analyse des écrits dans un milieu plurilingue (En 4ème année moyenne), Mémoire de Magister, Université de Constantine I, 2012-2013
- DELPLANQUE Emilie, L'articulation de la lecture au CP, Mémoire de master 2, Université d'Atrois, 2012
- KHEDDAR Asma, L'apport de la lecture dans le développement des compétences scripturales en FLE cas des apprenants de 4ème année moyenne, Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi, 2016 - 2017.

- LAHRECH MEGUENNI. A, de la lecture à la production d'écrits : obstacles rencontrés chez les apprenants de première année secondaire, mémoire de magistère, Université d'Oran, 2011.

Sitographies :

- <http://portail-du-fle.info/glossaire/methodologies.html>. Consulté le 04/02/2023
- <http://www.editions-breal.fr/auteurs-1634.html>. Consulté le:12/01/2023
- <https://www.ontario.ca/fr/page/ministere-de-leducation>
- [www. Etudier en psychologie à la Téléuq : questions et réponses.com](http://www.etudier-en-psychologie-a-la-teluq.com) Consulté le 16 /01/2023 à 21 :10

Annexes

Questionnaire

Ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche scientifique, porte sur « l'articulation lecture-écriture » dans l'enseignement de l'écrit en FLE. Il est destiné aux enseignants au secondaire. Nous vous prions de répondre aux questions ci-dessous

Sexe : F M Age : ... ans Diplôme : Expérience professionnelle : ..
ans

1. 1-« Pour vous, qu'est ce qu'une production écrite ? »

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

2. « Pour vous, enseigner la compréhension de l'écrit en classe de FLE, est: »

.....
.....

3. « Pour vous, enseigner la production de l'écrit en classe de FLE, veut dire : »

.....
.....

4. « Quel est le but des activités de la production écrite en classe de FLE ? »

.....
.....

5. « Que est le but des activités de la lecture en classe de FLE ? »

.....
.....

6. « Pensez-vous qu'il y a des relations entre la compréhension de l'écrit et la
production écrite ?

Oui

Non

Si oui, justifiez.»

.....
.....

7. « Vous croyez que la lecture aide à d'améliorer les compétences d'écriture ?, justifiez»

.....
.....

8. « Vous pensez que la l'écriture aide à améliorer les compétences de lecture ? »

Oui

Non

9. « A votre avis, en classe de FLE, l'activité de la compréhension de l'écrit doit précéder l'activité de la production écrite ou le contraire ? Justifiez. »

.....
.....

10. « Vous pensez qu'enseigner l'écriture est plus difficile qu'enseigner la lecture ?

Oui

Non

11. « Proposez-vous aux apprenants des activités ou leçons qui travaillent la compréhension de l'écrit et la production écrite ?

Oui

Non

12. « Quelles sont les activités de compréhension de l'écrit qui favorisent le développement de la compétence de la production écrite à votre avis ? »

Les questionnaires

Les passages à vides

Les activités de mise en relation

Les activités de synthèse

13. « Vous pensez que le programme de français favorise les liens lecture/écriture »

Oui

Non

14. « Vous attirez l'attention des apprenants sur les liens qui existent entre la compréhension de l'écrit et la production écrite ? »

Oui

Non

15. «En basant sur l'articulation lecture-écriture, à votre opinion comment peut-on améliorer l'enseignement de l'écrit en FLE ? »

.....
.....

Merci pour votre très aimable contribution

Résumé

L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, et du français en particulier, exige l'appropriation de nombreuses compétences notamment la lecture et l'écriture, ces deux compétences sont indispensables car elles facilitent l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Notre travail de recherche s'inscrit dans la perspective de la didactique de l'écrit en FLE, il présente la lecture, l'écriture, et le rapport entre ces deux compétences. A travers notre travail, notre objectif est de montrer l'importance des pratiques enseignantes appuyées sur l'articulation lecture-écriture dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle secondaire.

Mots clés : articulation, lecture-écriture, développement, compétence scripturale.

الملخص

تطلب تدريس /تعلم اللغات الأجنبية، والفرنسية على وجه الخصوص، اكتساب العديد من المهارات، ولا سيما القراءة والكتابة، وهاتان المهارتان ضروريتان لأنهما يسهلان تعليم /تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

عملنا البحثي هو جزء من منظور تعليم الكتابة في اللغة الفرنسية، فهو يعرض القراءة والكتابة والعلاقة بين هاتين المهارتين. من خلال عملنا، هدفنا هو إظهار أهمية ممارسات التدريس القائمة على التعبير عن القراءة والكتابة في تطوير الكفاءة الكتابية لدى متعلمي المدارس الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الرابطة، القراءة والكتابة، التطوير، الكفاءة الكتابية.

