

Université Mohamed Khider-Biskra
Faculté Des Lettres Et Des Langues
Département De Langue et de Littérature Française



Mémoire Présenté Pour L'obtention Du Diplôme De Master 2

Option : Didactique De Français Langue Etrangère

**L'apport de la lecture au développement de la production écrite en
classe de FLE**

(Cas des apprenants de la 3^{ème} AM)

CEM Mohamed Khider -Tolga

Dirigé par :

Dre. Haddad Meryem

Réalisé et soutenu par :

Merabet Khaoula

Jury:

Mme. Maache Malika

Président

Université de Biskra

Dre. Haddad Meryem

Rapporteur

Université de Biskra

Dre. Cherfeddine Amel

Examineur

Université de Biskra

Année universitaire :

2022-2023

Remerciements

Je tiens à exprimer toutes les louanges à Allah qui m'a permis et aidé à accomplir ce travail.

Puis je remercie énormément mes parents qui, grâce à eux j'ai pu atteindre ce niveau et réaliser ce que je voulais. À ma mère pour ses sacrifices, sa patience, ses encouragements, ses prières.

*Je tenais vraiment à remercier ma directrice de mémoire, **Dr. Haddad Meryem**, je la remercie de m'avoir encadrée, aidée, conseillée, orientée, et surtout pour sa disponibilité et pour tous ses efforts louables.*

J'adresse mes sincères remerciements à tous les membres du jury, d'avoir accepté d'examiner mon mémoire.

Également, je voudrais bien remercier les enseignantes et les enseignants du Département de Langue et Littérature Française –Université de Biskra-, qui ont contribué à nourrir mes réflexions et a représenté une profonde satisfaction intellectuelle tout au long de ma formation universitaire.

*Et enfin, je remercie tous les membres de l'établissement –Collège de Mohamed Khider Tolga-, de m'avoir ouvert la porte de l'établissement et d'avoir mis ses apprenants à notre disposition, notamment **M. Directeur Daddi Youssef**, les enseignants, **Ben Beraïka Fayçal**, **Haddoud Abdelkarim**, et **Hannachi Khaled**.*

Dédicace

Je dédie ce mémoire, accompagné d'un profond amour ;

À mes chers parents, à la source d'amour :

À toi ma mère, quoique je fasse et que je dise, je ne te remercierai jamais pour tout ce que tu as fait pour nous, celle qui m'a arrosée de tendresse et d'espoirs, qui m'a béni par ces prières, ta présence toujours à mes côtés a toujours été ma source de force pour affronter les obstacles dans ma vie.

À mon père, celui qui a toujours choyé sa fille unique, qui m'a encouragé à poursuivre ma carrière d'étude et à réaliser mes rêves.

À vous mes chers frères, Mohamed et Houssam Charef Eddine.

Aux prières de mes grands-mères.

Et finalement, à toutes personnes qui ont contribué de près ou de loin à sa réalisation.

Tables des matières

TABLE DES MATIERES

Remerciements	2
Dédicace	3
Table des matières	4
Liste des tableaux et figures	8
Introduction générale	9
Chapitre I : La lecture en classe de FLE	13
Introduction	14
1-Lecture vs compréhension de l'écrit : éléments de définition	14
2-Types de lecture	16
2-1-Lecture silencieuse et lecture à haute voix	16
2-2-Lecture approfondie	17
2-3-Lecture action.....	17
3-Les modèles d'enseignement de la lecture.....	17
3-1-Modèle sémasiologique	18
3-2-Modèle onomasiologique	18
3-3-Modèle interactif.....	19
4-Stratégies de lecture en classe de FLE.....	19
4-1-Stratégies cognitives.....	20
4-1-1-Stratégie de soulignement	21
4-1-2-Stratégie de mise en plan.....	21
4-1-3-Stratégie de prise de note	21
Conclusion	22

Chapitre II : La compétence lectorale au service de la compétence scripturale.....	23
Introduction.....	24
1-Production écrite : éléments de définition.....	24
2-Modèles d'enseignement de l'écrit	26
2-1-Modèle linéaire	26
2-2-Modèle de Hayes et Flower (non linéaire)	27
2-3-Modèle de Sophie Moirand (quatre composantes)	28
3-Stratégies rédactionnelles en classe de FLE	29
3-1-Stratégie de planification	30
3-2-Stratégie de mise en texte (textualisation)	31
3-3-Stratégie de révision.....	31
3-4-Stratégie de contrôle (correction)	32
4-Difficulté de la production écrite chez le scripteur novice.....	32
5-L'articulation Lecture/écriture	34
5-1-La relation de la lecture-écriture dans les programmes de FLE en Algérie.....	37
Conclusion.....	38
Chapitre 3 : Lire pour bien écrire : enquête et interprétation des résultats.....	39
Introduction.....	40
1-Description de lieu de l'enquête et l'échantillon et le choix de textes.....	41
1-1-Le lieu de l'enquête.....	41
1-2-L'échantillon	41
1-3-Choix de textes	41
2-Méthode et outils de recherche.....	43
2-1-L'outil d'analyse des productions écrites du GT/GE	45
3-L'expérimentation.....	46
3-1-Le déroulement des séances	46

3-1-1-Le pré-test (la première séance et la deuxième séance du GT)	46
3-1-1-1-La première séance du pré-test (la compréhension de l'écrit)	48
3-1-1-2-La deuxième séance du pré-test (la production écrite).....	48
3-1-2-Le post-test (la première séance et la deuxième séance du GE).....	49
3-1-2-1-La première séance du post-test (la compréhension de l'écrit).....	51
3-1-2-2-La deuxième séance du post-test (production écrite)	52
4-L'analyse des productions écrites (GT/GE).....	53
4-1-Description des corpus du pré-test et du post-test	53
4-2-Erreurs commises par GT/ GE.....	53
4-3-Description des données (Erreurs GT/GE).....	58
4-3-1-Analyse des résultats	59
4-4-Catégories de discours utilisés par GT.....	59
4-5-Catégories du discours utilisés par GE	60
4-6-Description du vocabulaire du groupe témoin/expérimental.....	61
4-7-Vocabulaire utilisé par le groupe témoin/expérimental	63
4-7-1-Vocabulaire utilisé par GT (champ lexical).....	63
4-7-2-Vocabulaire utilisé par GE (champ lexical).....	64
4-8-Analyse des résultats.....	65
5-Synthèse des résultats.....	68
Conclusion	72
Conclusion générale	73
Bibliographie	76
Annexes	80
Résumé	104

Liste des tableaux et figures

Liste des Tableaux

Tableau n°01 : déroulement de l'expérimentation/matériels exploités du pré-test/ Post-test.....	44
Tableau n° 02 : grille de lecture.....	46
Tableau n°03 : présentation de contenus du déroulement de la première et la deuxième séance du pré-test.....	47
Tableau n°04 : présentation de contenus du déroulement de la première et la deuxième séance du post-test	50
Tableau n°05 : l'activité de l'entraînement à l'écrit	52
Tableau n°06 : erreurs commises GT	53
Tableau n°07 : erreurs commises GE	55
Tableau n°08 : tableau comparatif de nombre d'erreurs	58
Tableau n°09 : description de vocabulaire du groupe témoin	59
Tableau n°10 : description de vocabulaire du groupe expérimental	60
Tableau n°11 : description du champ lexical du groupe témoin	63
Tableau n°12 : description du champ lexical du groupe expérimental	64

Liste des Figures

Figure 1 : le texte 01 proposé au post-test.....	42
Figure 2 : le texte 02 proposé au post-test.....	42
Figure 3 : Corpus du pré-test (ST03)	61
Figure 4 : Corpus du post-test (SE14)	61
Figure 5 : le texte (01) proposé au post-test de SE14	62
Figure 6 : Corpus du pré-test (ST02)	66
Figure 7 : Corpus du pré-test (ST03)	66
Figure 8 : Corpus du pré-test (SE14)	66
Figure 9 : Corpus du pré-test (SE11)	67
Figure 10 : représentation du nombre d'erreurs commises par GT/GE	69
Figure 11 : représentation graphique des résultats finaux	70

Introduction générale

Introduction Générale

L'école Algérienne donne une grande importance à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en particulier le français langue étrangère (FLE), dont la finalité consiste à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage. De ce fait, elle focalise sur le développement des quatre compétences langagières ; (compréhension/expression orale et compréhension/expression écrite), qui permettent à l'apprenant de résoudre les difficultés de produire d'une façon correcte en langue étrangère, notamment en langue française, dans l'objectif d'être capable de communiquer dans de réelles situations de communication.

Cependant, le développement de ces quatre habiletés langagières n'est guère une tâche anodine. La production écrite quant à elle, y constitue une activité souvent complexe à développer par les apprenants notamment ceux ne disposants que des connaissances linguistiques élémentaires ou ayant un déficit langagier étant donné qu'elle requiert la mobilisation de nombreuses compétences sous-jacentes et des stratégies spécifiques difficiles à mobiliser par l'apprenant (Haddad, 2015)¹.

Pour produire en langue étrangère, l'apprenant est appelé à réussir certaine activité scolaire, et d'améliorer ses compétences langagières entre autres, la lecture et l'écriture. Pour cela, l'enseignant doit se baser sur des moyens et stratégies qui pourraient aider l'apprenant à renforcer et améliorer ces habiletés pouvant aider l'apprenant à renforcer sa production écrite.

Nombreux sont les didacticiens des langues étrangères qui se sont mis d'accord sur les apports de la lecture à l'écriture, comme l'indique Y. Reuter (1994), qui affirme qu'« *il n'y a pas de lecture sans écriture, pas d'écriture sans lecture* »². Dans le sens, où il explique la relation complémentaire entre ces deux compétences.

En effet, lors de notre observation de terrain auprès des apprenants de 3^{ème} année moyenne, nous avons constaté qu'ils éprouvent des difficultés en production écrite. Elles viennent de leur indigence linguistique et du fait que l'enseignant ne pousse pas l'apprenant à réfléchir aux mécanismes d'interaction entre la lecture et l'écriture. Ceci a rendu l'apprentissage de la production écrite compliqué pour certains apprenants.

¹ Haddad, M. (2015). L'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie : le compte rendu en classe de 3AS sciences. Cas du lycée d'Arris-Batna (Doctoral dissertation).

² Reuter. Y, « *les relations et les interactions lecture, écriture dans le champ didactique* », in, Y, Reuter (coord), Lecture/écriture, Pratiques, n° 86, Metz : CRESEF, 1995, p. 5-6

À ce propos, dans cette recherche, il nous paraît intéressant de mettre l'accent sur les processus de passage de la lecture vers l'écriture en classe de FLE pour faciliter l'accès de l'apprenant à l'acte d'écriture.

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, il s'intitule « *L'apport de la lecture au développement de la production écrite en classe de FLE (Cas des apprenants de la 3^{ème} AM) CEM Mohamed Khider –Tolga* ».

Cette recherche vise à montrer l'apport de la lecture au développement de la production écrite chez l'apprenant de 3^{ème} année moyenne.

Cet état des lieux nous pousse à poser la problématique suivante :

Comment la lecture pourrait-elle améliorer la production écrite de l'apprenant de 3^{ème} année moyenne ?

Pour parvenir à répondre notre problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :

-La lecture complémentaire proposée par l'enseignant pourrait doter l'apprenant d'un vocabulaire, et des formes langagières qu'il pourrait apprendre et réemployer lors de sa production écrite.

-L'utilisation des stratégies de la lecture et de l'écriture aiderait à dépasser les difficultés rencontrées en production écrite en ce qui concerne les caractéristiques textuelles et linguistiques du texte à produire.

L'objectif de notre recherche consiste à montrer l'apport de la lecture dans l'apprentissage de la production écrite en classe de FLE, et d'aider les apprenants à améliorer la compétence scripturale.

Pour confirmer nos hypothèses de départ, nous opterons pour une méthode expérimentale auprès d'un groupe de 3 AM du cycle moyen constitué de 30 sujets. L'enquête s'est déroulée au cours de premier trimestre de l'année scolaire 2022-2023 au collège - Mohamed Khider- à Tolga wilaya de Biskra.

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons divisé donc notre groupe en deux sous-groupes pour effectuer un pré-test et un post-test. Ce choix n'est pas arbitraire parce qu'après notre observation du terrain auprès de ces derniers, nous avons constaté que certains apprenants éprouvent des difficultés lors de l'activité de la production écrite.

Notre corpus est constitué de l'analyse de 30 copies des apprenants recueillies lors de la séance de la production écrite.

Notre travail de recherche se compose : de deux chapitres théoriques, et un chapitre pratique. Concernant le premier chapitre qui s'intitule « la lecture en classe de FLE » : nous aborderons la définition des concepts clés de notre recherche à savoir, la lecture, et la compréhension de l'écrit, puis nous présenterons les types et les modèles d'enseignement et à la fin les stratégies de la lecture en FLE.

Dans le deuxième chapitre intitulé « la compétence lectorale au service de la compétence scripturale » : nous commencerons par la définition de l'écrit et en particulier la production écrite, les stratégies rédactionnelles, puis les modèles d'enseignement de l'écrit, et ses difficultés, nous terminerons par l'articulation écriture/lecture en FLE, également, la relation de la lecture-écriture dans les programmes de FLE en Algérie.

Le troisième et le dernier chapitre « lire pour bien écrire » sera dédié à la présentation de notre expérimentation, menée auprès des apprenants de la 3^{ème} année moyenne du collège Mohamed Khider Tolga. Nous commencerons par la présentation de notre contexte de recherche, en décrivant l'échantillon choisi, le choix de l'instrument de recherche. Puis, nous aborderons la démarche méthodologique, la grille de notre analyse des résultats. En concluant avec une conclusion générale qui résume les résultats obtenus. Enfin, nous présenterons les limites de notre recherche et les perspectives des recherches ultérieures.

CHAPITRE I :

La lecture en classe de FLE

Introduction

L'étude de la lecture a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs au fil des ans. Dont elle occupe une place primordiale dans la maîtrise de la langue étrangère et le développement intellectuel des apprenants. Elle fait référence à la capacité de comprendre et d'interpréter les textes écrits, cela permet à l'apprenant ainsi l'accès à l'information, la construction et le développement de ces connaissances. Nous avons réalisé ce travail, afin d'estimer l'apport de la lecture dans l'apprentissage de l'apprenant, notamment, dans le développement de la compétence écrite de l'apprenant de la 3^{ème} année moyenne. En s'appuyant sur les propos dans ce qui suivra, Dragomir, M « *Dans l'apprentissage du FLE, la lecture joue un rôle fabuleux et elle couvre une multitude de compétences...* »³

Ajoute à cela le propos de Cuq, J-P, qui dit sur la lecture des écrits « *...On les prend comme base d'observation du fonctionnement de la langue et prétest à exercices de langue. Ils sont source de citations lorsqu'il s'agit de produire d'autres textes...* »⁴

Dans ce chapitre donc, nous allons essayer, tout d'abord, de définir le concept de la lecture, tout en expliquant "Lecture vs compréhension de l'écrit", puis, nous présenterons ses types et ses modèles d'enseignement. Finalement nous évoquerons les stratégies qui vont aider l'apprenant lors de sa lecture.

1-Lecture vs compréhension de l'écrit

Nous pouvons dire qu'apprendre à lire est lié à la compréhension. Pour cela, nous ne pouvons pas séparer l'une de l'autre.

De manière générale. La lecture est une activité complexe d'interaction entre le lecteur et le texte, mais vu que le développement des travaux menés dans différents domaines de recherche, la définition de cette notion est totalement transformée, ce qui nous permet d'obtenir plusieurs définitions plus profondes et plus complexes comme les suivantes :

D'après le dictionnaire de la didactique de langues de Coste et Galisson, la notion de la lecture est définie comme « *L'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit* »⁵

³ Dragomir, M, « *Considérations sur l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère* ». Ed, Dacia, Cluj-Napoca, 2001

⁴ Cuq, J-P, « *Dictionnaire didactique français langue étrangère et seconde* », Clé International, SEJER, Paris, 2003, p154

⁵ Galisson et Coste, « *Dictionnaire de didactique de langues* », Ed, Hachette, Paris, 1976, p312

Selon Chauveau.R, l'acte de lire est considéré en tant que « *le produit de processus primaires, mise en correspondance entre graphème et phonème, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots et de processus supérieurs (intelligence de langue, prédiction syntactico-sémantique, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier* »⁶

Autrement dit, il s'agit de la compétence de décodage, qui consiste à utiliser les connaissances sur les correspondances entre les lettres et les sons afin d'identifier les mots écrits. Ce processus permet de comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui dit, en rassemblant les lettres pour former les mots correspondants. Le processus du décodage est une compétence fondamentale dans l'apprentissage de l'acte de lire, car elle permet à l'apprenant de déchiffrer les mots inconnus et de développer sa compréhension de texte.

Pour J. Grégoire et B. Piérart, la lecture est :

Une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines⁷

Ces définitions nous expliquent que l'acte de lire implique deux processus complémentaires ; processus de déchiffrage et processus de décodage qui permettent au lecteur l'identification et l'intégration des graphèmes et des morphèmes dans un texte écrit dans l'objectif de lui faciliter la compréhension de ces derniers.

L'apprenant est appelé non seulement à lire mais aussi à comprendre ce qu'il lit, car l'objectif de la lecture est la compréhension. Comme le confirme J. Gabriel « *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* »⁸

⁶ Chauveau. R, cité par Ville pontaux, in, « *aider les enfants en difficulté à l'école : l'apprentissage de Lire-écrire* », Bruxelles, De Boeck, 1997, p77

⁷ Gregoire, J, Pierart, B, « *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implication diagnostiques* », Bruxelles, De Boeck, 1994, P24

⁸ M, J, Gabriel, « *la dissertation pédagogique par l'exemple* » Ed, Roudil, Paris5, 1973, p309

En effet, les chercheurs Chartier, A. M et Hébrard, J, également, Charmeux Eveline (1975), Foucambert Jean (1976), et Lentin Laurence (1977), ont attribué le terme de "lire" au processus de la compréhension « *Lire, c'est comprendre* »⁹

Nous déduisons donc à travers toutes ces définitions ci-dessus, qu'il ne suffit pas à l'apprenant seulement de déchiffrer et décoder les signes écrits, mais également de découvrir et comprendre le sens de ce qu'il lit, comme le souligne, Décaunes, Luc : « *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* »¹⁰

Après avoir présenté quelques définitions de la lecture, nous présenterons les types de lecture en didactique des langues.

2-Types de lecture

Il existe plusieurs façons d'aborder la lecture, chacune répondant à des objectifs spécifiques. Parmi les différents types de lecture, on peut distinguer les trois types suivants :

2-1- Lecture silencieuse et lecture à haute voix

En évoquant les différents types de lecture, il est important de mentionner la lecture à haute voix, par opposition à la lecture silencieuse. La lecture silencieuse offre au lecteur l'opportunité d'acquérir des stratégies individuelles de compréhension du texte, ce qui lui permettra de devenir un lecteur autonome. Cette pratique favorise également la concentration et la réflexion personnelle sur le contenu du texte, ce qui peut faciliter l'assimilation et la mémorisation des informations.

Selon Bentolila, A, Chevalier, B et Falcoz-vign, D, la lecture silencieuse est définie comme « *un acte solitaire, de la lecture à haute voix qui est avant tout une situation de communication : le lecteur s'adresse à un publique* »¹¹

⁹ A. M, Chartier, J. Hébrard, « *discours sur lecture (1880-2000)* », Ed, Fayard, France, 2000, p648

¹⁰ Décaunes, Luc, « *Lecture* », Ed, Paris, 1976, p19

¹¹ Bentolila, A, Chevalier, B et Falcoz-vign, D, « *Théories et pratiques : la lecture, Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement* », Ed, Nathan, France, Paris, 1991, p27

Présentons maintenant la lecture approfondie.

2-2-La lecture approfondie

Dans ce type, le lecteur lit un texte d'une façon détaillée qui lui permet de repérer le maximum d'informations dans le but de les comprendre, les analyser et de les mémoriser.

Comme l'explique Defays, J « *à 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* »¹²

2-3-La lecture action

Ce type de lecture repose sur la réalisation d'une activité à partir d'un texte qui contient des différentes consignes à la fois. Le lecteur adopte cette lecture à partir des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser.

La lecture est une activité complexe qui peut abordée de différentes manières en fonction des objectifs poursuivis. Chacun de ces types de lecture requiert des compétences et des stratégies de lecture différentes, et peut être utilisé dans un contexte varié. De ce fait, il est important pour l'apprenant de connaître ces différents types de lecture et de savoir les adapter à ses besoins et à ses objectifs de lecture.

Après avoir présenté les types de la lecture, nous passerons à montrer ses modèles.

3-Les modèles d'enseignement de la lecture

L'étude de la lecture a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs au fil des ans, donnant lieu à plusieurs modèles théoriques visant à expliquer les mécanismes et les processus impliqués dans cette activité complexe. Ces modèles ont permis de mieux comprendre les différentes étapes de la lecture, telles que la perception visuelle, la reconnaissance des mots, la compréhension et la mémorisation des informations.

Dans cette optique, nous allons présenter brièvement ces modèles de la lecture dans ce qui suivra, en mettant l'accent sur leurs principales caractéristiques :

¹² Defays, J-M, avec la collaboration de Marechal, M, et de Saoenen, F « *Principes et Pratiques de la communication scientifique et technique* » Ed, De Boeck, Paris, juin 2003, p80

3-1- Le modèle sémasiologique (de bas en haut)

Dans ce modèle qui se caractérise par une conception linéaire, le lecteur fait un passage de la forme du message au sens de ce dernier, qui explique qu'il donne une priorité à la perception des formes du message. Selon Cuq J-P ce modèle comprend quatre phases liées au processus de la compréhension, comme ce qui suivra ¹³ :

- **La phase de discrimination** : elle comprend l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques ;
- **La phase de segmentation** : Dans cet étape le lecteur délimite les mots ; groupes de mots ou phrases ;
- **La phase d'interprétation** : qui concerne l'association du sens à ces mots ou groupes de mots ou phrases ;
- **La phase de synthèse** : consiste à la construction du sens global du message par addition du sens des mots ou groupes de mots ou phrases ;

3-2-Le modèle onomasiologique (de haut en bas)

Dans ce modèle le lecteur fait un passage du sens à la forme, cela à partir l'effectuation de trois opérations de préconstruction du sens du message par le récepteur, qui établit des hypothèses pour les vérifier ensuite ¹⁴ :

- **Formulation des hypothèses de sens** : elles se basent sur le contenu du message à partir des informations captées au cours du déroulement du message, comme ces hypothèses anticipent le sens du message au niveau global.
- **La vérification des hypothèses de départ** : dans cette phase le lecteur soit confirmé ou infirmé les hypothèses formulées au début.
- **Résultats de la vérification** : cette phase est liée à la phase précédente, dans ce cas nous pouvons obtenir trois situations possibles :

¹³ Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Presses universitaires de Grenoble, 2017, p146

¹⁴ Ibid. p147.

- Ces hypothèses sont confirmées et la préconstruction du sens s'inscrit dans le processus global de signification.
- Ces hypothèses sont infirmées et le récepteur établit de nouvelles hypothèses ou emploie la procédure sémasiologique pour accéder au sens.
- Ces hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'attente d'autres indices peut différer la construction du sens ou entraîner l'abandon de la recherche de sa construction.

3-3-Le modèle interactif (de Giasson)

Ce modèle comprend cinq catégories de processus de lecture, d'après Giasson ces processus permettent au lecteur à traiter le contenu d'un texte dans un contexte donné, le modèle interactif accorde autant d'importance aux processus de bas niveau qu'aux processus de haut niveau comme suite¹⁵ :

- **Microprocessus** : Reconnaître les mots, lire par groupe de mots, la microsélection.
- **Processus d'intégration** : Les indices de relation, les inférences.
- **Macroprocessus** : Identifier principales idées, le résumé, et utiliser la structure du texte.
- **Processus d'élaboration** : Faire de prédictions, créer une image mentale du texte, réagir émotionnellement, raisonner sur le texte, intégrer l'information nouvelle aux connaissances antérieures.
- **Processus métacognitifs** : Autoévaluer la compréhension, autogérer la conception

En somme, nous pouvons dire que les modèles de la lecture sont des outils théoriques utilisés pour comprendre comment les lecteurs traitent l'information écrite. Ils ont pour but de décrire et d'expliquer les processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension de la lecture, en prenant en compte divers facteurs tels que les caractéristiques du texte, les connaissances préalables du lecteur et les stratégies de traitement de l'information, ce que nous allons aborder en suivant.

Dans ce qui suivra, nous présentons les stratégies de la lecture en classe de FLE.

4-Stratégies de lecture en classe de FLE

Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, Bégin est considéré la stratégie d'apprentissage comme « *terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire* »¹⁶

¹⁵ Giasson, J., « *La compréhension en lecture* », Ed, GAËTAN MORIN, 1990, p.37-151

¹⁶ Bégin, Christian, « *les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié* », *Erudit Revue des sciences de l'éducation*, Vol 34, n°1, 2008, p, 47-67

Selon le chercheur Bégin, les stratégies d'apprentissage sont « *des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne* »¹⁷

En d'autres termes, les stratégies d'apprentissage se réfèrent aux processus mentaux et comportementaux que les apprenants utilisent pour acquérir, intégrer, mémoriser et récupérer les connaissances enseignées.

Giasson ajoute : « *Une stratégie de lecture est un moyen que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte* »¹⁸. C'est-à-dire, ces stratégies permettent aux apprenants de mieux comprendre, et de retenir et d'appliquer les connaissances acquises.

D'après Cyr Paul les stratégies d'apprentissage sont divisées en trois grandes catégories¹⁹ : Des stratégies métacognitives, stratégies cognitives et des stratégies socio-affectives. Dans ce fait, nous allons mettre l'accent sur les stratégies cognitives, comme suite :

4-1-Les stratégies cognitives

Le terme cognitif, vient de la cognition qui veut dire la cognition (connaissances), cette conception est considérée comme « *L'interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude* »²⁰

Les stratégies cognitives font référence aux processus mentaux ou physiques utilisés pour manipuler et interagir avec le matériel, ainsi qu'à l'application de techniques spécifiques pour exécuter une tâche d'apprentissage. Ces stratégies impliquent une interaction active avec la matière à l'étude, telles que la lecture (la prise de notes, la réflexion, la mémorisation et l'élaboration). Les apprenants utilisent également des techniques spécifiques telles que (la prédiction, la visualisation, la reformulation, l'identification des idées, le résumer, la révision, la déduction, et la répétition).

¹⁷ Ibid. p47-67

¹⁸ Giasson, J, « *la compréhension en lecture* », Boucherville, Gaëtan Morin, 2000, p32

¹⁹ Cyr Paul, « *Les stratégies d'apprentissage, Clé internationale* », 1998, p39

²⁰ Ibid. p5

Parmi ces stratégies qui précèdent, nous présenterons ce qui nous intéresse, les chercheurs Cartier et Théorêt²¹ ont indiqué trois stratégies, à savoir ; le soulignement, la mise en plan et la prise de notes, comme ci-après :

4-1-1-Le soulignement

Ce concept selon Richardson et Morgan(1994, Weiner et Bazerman 1997) cité par Cartier et Théorêt « *consiste à marquer les éléments importants d'un texte à l'aide de lignes ou d'autres symboles graphiques* »²²

Le soulignement est une pratique qui implique l'utilisation de lignes ou d'autres symboles graphiques pour mettre en évidence les éléments clés ou important d'un texte. Cette méthode est souvent utilisée pour faciliter la lecture et la compréhension d'un texte, en aidant l'apprenant à identifier rapidement les informations les plus importantes, et les mémoriser pour des réutilisations ultérieures.

4-1-2-Mise en plan

D'après ces chercheurs Vacca et Vacca (2002) cité par Sylvie C, Manon Théorêt, la mise en plan est « *la représentation graphique, des liens entre des informations d'un texte sous forme linéaire* »²³

Autrement dit, la mise en plan est une méthode d'organisation d'informations sous une forme linéaire et graphique. Elle consiste à représenter les liens entre les idées principales et les détails d'un texte, comme elle est souvent utilisée comme un outil d'organisation et est considérée comme une forme organisée de prise de notes. Cette représentation graphique permet de mieux comprendre les relations entre les différentes informations et de les organiser de manière cohérente.

4-1-3-Prise de notes

La prise de notes est une pratique qui consiste à identifier et à enregistrer les idées principales et les détails importants d'une lecture ou d'une présentation sous forme de liste organisée.

²¹ Sylvie C, Manon Théorêt, « *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture* », 2004, p.10

²² Ibid. p13

²³ Ibid. p15

Pour faciliter le processus d'apprentissage de la lecture, les apprenants peuvent adopter l'une de ces stratégies afin d'améliorer leur capacité à comprendre, à interpréter et à retenir les informations, ce qui peut conduire à une meilleure performance dans les tâches d'apprentissage.

Conclusion

À partir du premier chapitre, nous avons tenté de donner les définitions de la compréhension de l'écrit et la notion de la lecture, puis nous avons mis l'accent sur trois types de la lecture, qui nous intéresse, à savoir (la lecture silencieuse et haute voix, approfondie, et la lecture action), et ses modèles d'enseignement, pour nous avons terminé avec les stratégies d'apprentissage de cette dernière tel que ; la stratégie de la prise de note, la mise en plan, et le soulignement.

De ce fait, la lecture en classe de FLE est une pratique importante pour l'apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère. Elle permet aux apprenants d'améliorer leur compréhension de la langue étrangère, et développer leur capacité à analyser et à interpréter différents types de textes. Donc, les enseignants pourraient utiliser une variété de stratégies d'enseignement pour aider l'apprenant à développer sa compétence en lecture.

CHAPITRE II :

*La compétence lectorale au
service de la compétence
scripturale*

Introduction

Dans ce chapitre nous mettrons la lumière dans un premier temps, sur les définitions de l'écrit en didactique des langues et de la production écrite, les modèles d'enseignements et leurs stratégies rédactionnelles en classe de FLE, ensuite nous montrerons les difficultés de la production écrite chez le scripteur novice, pour terminer nous mettrons l'accent sur l'articulation lecture/écriture et la relation de la lecture-écriture dans les programmes de FLE en Algérie.

1-Définition de la production écrit

L'écriture est un processus complexe, qui demande du scripteur à réutiliser ses connaissances acquises après d'avoir les différentes compétences nécessaires à produire un texte ; compétence linguistique, cognitive, stratégique, référentielle, socioculturelle...revenant à des stratégies rédactionnelles qui facilite cette tâche à l'apprenant.

Pour définir le concept de la production écrite, nous devons dans un premier temps, définir la notion de l'écrit selon les diverses définitions de spécialistes.

Commençons par Cuq, J-P qui souligne que l'écrit est « *...une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »²⁴. Autrement dit, l'écrit trouve sa spécificité dans sa traçabilité graphique qui matérialise la langue parlée afin de la rendre lisible.

Dans le domaine de la linguistique, Dubois présente la définition de l'écrit en deux sens :

« *Dans un premier sens, la langue écrite est l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise quand on « écrit », c'est-à-dire quand on fait n travail d'écrivain [...]. Dans un second sens, la langue écrite est la transcription de la langue orale ou parlée* »²⁵

D'après Dubois, l'acte d'écrire permet de représenter la langue parlée et les pensées à partir leurs spécifiques formes codifiées.

²⁴ Cuq, J-P, « *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde* », clé International, SEJER, Paris, 2003, p78

²⁵ Dubois, Jean, « *Dictionnaire de linguistique et de science du langage* », Larousse, 1994, p164

D'après Robert, J-P, l'écrit dans le domaine de la didactique des langues :

« Désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières »²⁶

Il ajoute aussi que l'écrit peut définir comme *« un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée »²⁷*

À partir ces différentes définitions, nous pouvons dire que l'écrit est l'une des compétences de communication de la langue qui se diffère à l'oral par sa traçabilité concrète, où il s'intéresse aux règles orthographiques des textes produits.

Lorsque nous parlons de la didactique de l'écrit, nous mettrons l'accent sur la production écrite, où cette dernière a lui accordé une grande importance depuis l'avènement de l'approche communicative qui est considéré comme l'une des compétences communicatives, dont elle permet à l'apprenant à transmettre ses pensées ; ses idées ; ses sentiments ; et ses intérêts afin de les partager avec l'autre.

La production écrite non seulement le fait de produire un texte mais de faire construire un sens dans des différentes situations de communication.

Dans le domaine de la linguistique, la production écrite est considérée selon Robert, J-P, comme *« une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habilités de réflexion et des habilités langagières »²⁸*

La production écrite est définie selon la théorie de la communication, en tant qu'*« une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocuteur et un scripteur dont le but est d'énoncé un message dans un discours écrit »²⁹*

À cet égard, nous pouvons dire que la production écrite est une activité complexe vise la transformation de la langue à travers la communication écrite, dont à son tour consiste à faire appel aux compétences nécessaires pour que l'apprenant peut réaliser cette tâche selon une base grammaticale, syntaxique, lexical, orthographique...correcte.

²⁶ Robert, J-P, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Ed, Ophrys essentiel français, Paris, 2008, p76

²⁷ Ibid. p76

²⁸ Robert, J-P, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Ed, Ophrys essentiel français, Paris, 2008, p174

²⁹ Ibid. p174

Après avoir présenté quelques définitions de la production écrite, nous présenterons en ce qui suit, les modèles d'enseignement de l'écrit.

2-Modèles d'enseignement de l'écrit

Les auteurs Cornaire et Raymond³⁰, nous montre que, l'activité de la production écrite comprend plusieurs niveaux de traitement, commençant de la récupération des connaissances et l'élaboration d'un plan jusqu'à la transmission de l'information aux lecteurs. Les modèles d'enseignement sont l'un de ces aspects de traitement dont cette opération nécessite, et comme nous l'indiquent nos auteurs Cornaire et Raymond³¹ à partir leurs propositions comme modèles de type linéaire et de type non linéaire ; tel que le modèle de Deschènes, de Hayes et Flower, et le modèle de Bereiter et Scardamalia, et un modèle élaboré pour le français langue seconde de Moirand, ainsi comme il existe d'autres modèles comme les modèles de Diepe et le modèle de Dabène.

Parmi les modèles précédents nous mettrons la lumière sur les modèles qui suivent :

- Le modèle linéaire
- Le modèle non linéaire de Hayes et Flower
- Le modèle de Moirand

2-1-Modèle linéaire (unidirectionnel)

D'après Cornaire et Raymond³² le modèle de Rohmer (1965) est l'un des premiers modèles de la production écrite élaboré chez (les anglophones LM), qui comprend trois étapes essentielles, réalisent dans un ordre dit unidirectionnel sans faire un retour en arrière : la préécriture, l'écriture, et la réécriture.

- **La préécriture** : c'est le premier processus dont le scripteur doit effectuer, qui représente l'activité de l'élaboration des idées afin de les mettre en organisation dans un plan.

³⁰Cornaire, C, Raymond, PM, La production écrite, didactique des langues étrangères, Clé international, Paris, 1999, p26

³¹ Ibid. p26

³² Ibid. p26

- **L'écriture** : c'est la phase de la rédaction proprement dite, avec la mise en forme du texte.
- **La réécriture** : est la phase finale, le scripteur engage dans un moment de relecture, de révision dans le but d'apporter des corrections de forme ou de fond à son texte.

Le modèle de Rohmer repose ainsi, sur les trois grandes phases où le rédacteur doit obligatoirement respecter l'ordre de ces étapes et néglige l'aspect cognitif dans la réalisation de sa tâche.

Présentons maintenant le modèle qui s'y oppose et qui caractérise par sa non-linéarité.

2-2-Modèle de Hayes et Flower (non linéaire)

Selon Cornaire et Raymond³³ le modèle de Hayes et Flower est suivi les mêmes grandes étapes du modèle de Rohmer, mais ils adoptent une différente démarche s'appuie sur des études cognitives. Ce modèle est élaboré au début des années 1980 à partir de la technique de la réflexion à haute voix.

Comme nous expliquent Garcia Debanc et Fayol

On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes. Il s'attache très peu ç l'analyse des traitements langagiers. Il isole un composant « révision » dont l'intérêt est majeur³⁴

Nous présenterons ses trois grandes composantes comme ci-après :

- **Environnement de la tâche** : comprend tous les éléments externes qui peuvent influencer la tâche ; la consigne, le lecteur, les thématiques, et aussi peuvent même inclure le texte a déjà produit ou en cours de production.
- **Mémoire à long terme** : englobe les connaissances qui ont une relation avec le texte à produire, c'est-à-dire tous les savoirs et les savoir-faire qui sont nécessaire à effectuer ce processus, ainsi que l'ensemble des expériences de scripteur personnelles ou professionnelle.

³³ Ibid., p27

³⁴ Garcia, Debanc, C, Fayol, M, « *Apports et limites des modèles du processus rédactionnels pour la didactique de la production écrite* », Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, Pratiques, 2002, p40

- **Processus d'écriture** : associe les quatre sous-processus de la rédaction à savoir, la planification des idées, la mise en texte (textualisation), la révision, et le contrôle (la correction)

La particularité de ce modèle réside dans le fait qu'ils ont mis l'accent dans leurs recherches sur les opérations mentales (l'aspect cognitif), adapté et prendre en considération durant tout processus d'écriture jusqu'à nos jours, comme l'indique Sylvie, P dans son propos.

« Nous avons montré, dès 1986, que la référence à ce genre de modèle pouvait aider l'enseignant à réguler les activités proposées en classe pour l'apprentissage de l'écriture, en contribuant à mettre en évidence les opérations du processus rédactionnel sur lesquelles a porté une aide ou un entraînement, dans le cadre des projets d'écriture conduits »³⁵

2-3-Modèle de Moirand Sophie (Les quatre composantes)

Pour l'enseignement de la production écrite Moirand souligne que *« enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit »*³⁶ où elle propose une différente démarche pour enseigner la rédaction du texte en langue seconde.

Ce modèle été élaboré en 1979, il comprend quatre composantes, qui sont :

- **Scripteur** : cet élément inclut l'influence personnelle en particulier l'aspect socioculturel de scripteur au texte, à savoir son vécu, son histoire, et son passé.
- **Relation scripteur /lecteur** : une relation d'interaction réciproque entre ces deux éléments, où le rédacteur joue sur le discours pour qu'influencer le destinataire, et ainsi que l'image de l'autre peut influencer sur le produit.
- **Relation scripteur/lecteur/document** : cette relation réside dans l'effet qui laisse le scripteur sur le lecteur en ce qui concerne le choix de la forme de ce dernier dans un objectif bien définir.
- **Relation scripteur/document/extralinguistique** : il s'agit l'élément du référent du texte qui peut influencer au produit et définir son fonctionnement, son orientation, et qui répond aux questions (de qui ? de quoi ? où ? quand ?).

³⁵ Garcia, Debanc, Fayol, Michel, *« Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite »*. In, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°26-27, 2002. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, sous la direction de Sylvie, Plane, p293-315

³⁶Moirand, S, *situation d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère*, 1979, p9

Dans ce modèle S. Moirand s'intéresse à l'aspect social et socioculturel du rédacteur utilisés dans la production du texte, ainsi qu'aux relations d'interaction entre les trois composantes de l'écrit ; le scripteur, le lecteur, et le document.

Pour rédiger un texte l'apprenant a le choix d'adopter l'un de ces modèles de production écrite qui lui semble convenable à travailler ses difficultés et à atteindre ses besoins. Donc à lui de comprendre que chaque modèle a ses avantages et ses limites.

Après que nous avons présenté les trois modèles, à savoir ; le modèle linéaire, le modèle cognitif de Hayes et Flower, et le modèle de Sophie Moirand, parmi les modèles d'enseignements de la production écrite. Nous présenterons donc, en ce qui suite, les stratégies rédactionnelles.

3-Les stratégies rédactionnelles

Compte tenu des difficultés qui pourraient rencontrer l'apprenant lors de son apprentissage de la production écrite en classe de FLE, il a censé dans ce cas d'adopter l'ensemble de différentes techniques et opérations qui lui permettent de faciliter l'acquisition et d'effectuer leurs propres activités.

Il existe des types de stratégies qui peuvent être des opérations cognitives, des opérations métacognitives et des opérations socio-affectives s'utilisent selon les besoins de l'apprenant et l'objectif à atteindre.

Ce concept est défini selon plusieurs auteurs, parmi ces définitions on trouve dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont tour à tour désigné les stratégies comme étant :

« Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage »³⁷.

Autrement dit, la résolution des problèmes rencontrés lors de l'acquisition se fait par l'emploi de ces techniques de la part de l'apprenant que ce soit d'une manière consciente ou inconsciente.

Cette conception s'inspire grandement de la définition proposée par Weinstein et Mayer (1986), cité par Christian Bégin (2008). Pour ces chercheurs, les stratégies

³⁷ Cyr, P, *Les stratégies d'apprentissages*, clé international, 1998, p4

d'apprentissage sont « *des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne* ». ³⁸

Donc ces moyens d'apprentissage favorisent l'exploitation de stockages que l'apprenant a déjà acquis.

Parmi les types de stratégies que nous avons mentionnées auparavant, nous mettrons l'accent sur les stratégies cognitives de Hayes et Flower, revenant à la troisième composante de ce modèle, où nos auteurs ont appuyé sur les processus d'écriture en ce que concernent les données conceptuelles de la psychologie cognitive dans leurs recherches.

Ce processus d'écriture est composé de quatre stratégies principales :

- La planification
- La mise en texte
- La révision
- Le contrôle (correction)

3-1-Stratégie de planification

Selon Favart et Olive le processus de la planification est « *un plan d'action qui guidera la récupération des contenus en mémoire à long terme et leur organisation* » ³⁹

Ce qui explique que lors de cette phase le scripteur fait appel à ses connaissances et informations antérieures acquises et stocké dans sa mémoire à long terme où toute source est stockée ; de savoir (connaissances de type déclaratif) et de savoir-faire (connaissances de type procédural) en rapport avec la thématique, dans le but d'élaborer cognitivement le plan convenable afin de réorganiser l'ensemble des idées produites.

Donc les étapes de la planification comme suite :

- **Production des idées** (combinaison de ces idées à partir d'un plan convenable)
- **Organisation des idées** (organiser ces idées et établir un lien entre elles)
- **Objectifs** (déterminer les objectifs souhaités à atteindre)

³⁸ Christian, Bégin, « *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié* », Revue des sciences de l'éducation, Vol 34, numéro 1, 2008, p47-67

³⁹ Favart, M, Olive, T, « *Modèles et méthodes d'étude de la production écrite* », Psychologie française, n°50, 2005, p276-277

Fayol, M cité par Olive Thierry et Piolat Annie ajoutent « *Outre son rôle dans la récupération et l'organisation des connaissances, la planification aurait pour fonction de déterminer les contraintes rhétoriques et de gérer la mobilisation des processus rédactionnels* »⁴⁰

Ainsi, pour que l'apprenant puisse réaliser cette phase, il doit lire dans un premier lieu la consigne, considérée comme les aspects de l'environnement de la tâche ; la lecture de la consigne permet à l'apprenant de comprendre le thème à rédiger et à partir de là il peut adapter la planification du texte demandé.

La deuxième phase sera consacrée pour la textualisation des idées, comme ce qui suivra.

3-2-Stratégie de mise en texte (textualisation)

Cette stratégie est définie selon Roussey et Piolat comme suite « *le processus de textualisation permet, moyennant une récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaire, de linéarité en langage des plants* »⁴¹

Ce processus de la textualisation consiste à transposer et mettre les idées produites en phrases, en paragraphes pour produire un texte cohérent, sélectionne la récupération de règles maîtrisées à appliquer tel ; l'organisation syntaxique, les règles grammaticales (genre, nombre, l'accord d'adjectif, le temps du verbe...), l'utilisation des connecteurs logiques et chronologiques, la ponctuation, l'orthographe ainsi que la connaissance des types de structures du texte à élaborer.

L'apprenant commence à réaliser cette phase à travers l'usage de brouillon afin de recopier un texte bien formulé à la fin de la rédaction.

3-3-Stratégie de révision

Cornaire et Mary Raymond soulignent que « *l'étape de révision se caractérise par une lecture attentive de texte avec une sorte de mouvement d'aller et retour* »⁴²

La stratégie de révision, permet au scripteur apprenant de traiter le langage utilisé lors de sa rédaction du texte. De ce fait, il engage une relecture détaillée de son écrit afin de le

⁴⁰ Olive, Thierry, Piolat, A, « *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes* », In Le Langage et L'Homme, Vol, XXXVIII, n° 2, déc., 2003, P194-195

⁴¹ Piolat, A, Roussey, J-Y, « *rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive* », In, Langages, 1992, p108

⁴² Cornaire, C, Raymond, P-M, « *La production écrite* », Clé International, Paris, 1999, p 4-5

réviser et de vérifier, s'il son texte écrit répond aux normes souhaitées, en vue de l'améliorer. Des corrections sont apportées selon les besoins identifiés à différents niveaux : correction des mots incompréhensibles, les erreurs commises, ajoute à cela la cohérence et la cohésion des idées. Dans cette phase, le scripteur peut ajouter des nouvelles idées, comme il peut supprimer quelques-unes.

À ce propos, la révision est une phase importante qui complète les processus précédents et aide le scripteur apprenant à améliorer et finaliser son produit.

3-4-Stratégie de contrôle (correction)

Cette dernière phase consiste à effectuer par la deuxième fois des relectures qui permet au scripteur à redécouvrir et corriger les problèmes linguistiques de surface en ce qui concerne la syntaxe et l'orthographe. Dans ce cas l'apprenant peut consulter d'autres source à aider comme ; l'utilisation de dictionnaire, pose des questions à l'enseignant, coopérer avec ses collègues.

Après la présentation des stratégies rédactionnelles qui pourraient aider le scripteur apprenant lors de sa production écrite, nous montrons dans ce qui suite les difficultés de la production écrite chez le scripteur novice.

4- Difficultés de la production écrite chez le scripteur novice

Selon Legendre les troubles spécifiques d'apprentissage sont définis comme étant « *un ensemble hétérogène de troubles qui se manifestent par des difficultés importantes de l'acquisition de l'écoute de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques* »⁴³

Produire un texte exige des compétences et des habiletés importantes à mettre en œuvre, ainsi des efforts et des stratégies à appliquer qui aident le scripteur à effectuer cette activité d'une manière correcte et intelligible, et cela rend cette opération souvent complexe chez le scripteur novice sur les différents plans, comme suit :

Difficulté linguistique : L'insuffisance langagière qui comprend la non-maîtrise des règles de la langue résulte un blocage chez les apprenants lors de la rédaction du texte à savoir :

- Avoir un lexique limité où l'apprenant ne cherche pas à se développer ;

⁴³ Legendre, R, *Dictionnaire actuel de J'éducation* (3e éd.). Montréal, QC : Guérin, 2005, p 1413

- Le non savoir de construire des énoncés syntaxiquement acceptables ;
- Le non-respect d'ordre des mots dans la phrase (la morphosyntaxe) ;
- La non-maitrise des variantes irrégulières (noms, verbes, adjectifs, adverbes...) qui mène à commettre des fautes orthographiques.

Difficulté cognitive : Cette difficulté concerne l'utilisation des opérations mentales (cognitives) liées au processus de la rédaction. Ces dysfonctionnements cognitifs peuvent conduire à des troubles d'apprentissage chez l'apprenant, qui comprend :

- Difficulté de perception et de pensée affectant au traitement de l'information
- La déconcentration du rédacteur lors de sa production du texte où il certains moments ne parvient pas à effectuer des relectures à son texte pour vérifier ses erreurs afin d'apporter les corrections nécessaires ;
- Difficulté de compréhension et d'attention ;
- L'incapacité de mémoriser les énoncés déjà maitrisés ;
- Difficulté de réfléchir à formuler des idées et des expressions ;

Difficulté motivationnelle : La motivation considère comme le noyau du processus d'apprentissage et joue un rôle très important dans ce contexte, comme le confirme Tardif cité par D. Bardeau « *la motivation scolaire est essentiellement définit comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans la tâche* »⁴⁴

Cela veut dire que, la motivation est étroitement liée à l'apprentissage de l'apprenant, qui lui donne l'engagement à développer lui-même, à améliorer ses compétences, à surmonter ses faiblesses au niveau de la langue et participer et agir afin d'effectuer sa tâche et devient un acteur dans son apprentissage.

Cependant, à cause de l'hétérogénéité aux niveaux des apprenants, nous trouvons que certains d'entre eux n'ont pas même la volonté à apprendre, comme Baronnier Céline souligne que : « *Tous les élèves n'arrivent pas en classe avec le même état d'esprit : si certains d'entre eux perçoivent l'intérêt de savoir et d'apprendre et en ont le désir, d'autres arrivent en classe complètement démotivés* »⁴⁵

Mais cette diversité causée par des différents facteurs comme le mentionne R. Viau et J. Joley :

⁴⁴ Tardif (1992), cité par D, Bardeau et al, « *Comment favoriser la motivation scolaire* », pédagogie Collégiale, Vol n° d, octobre, 1992, p9

⁴⁵ C.Baronnier, *Comment susciter l'intérêt des élèves ?* IUFM DE BOURGONGE, 2003, p.03

« *La démotivation des apprenants à suivre un cours de manifeste souvent de deux façons : soit que les étudiants sont démotivés dès le départ, car ils ne voient pas l'importance de la matière enseignée, soit que motivés au début du cours, ils deviennent démotivés à cause des activités que le professeur leur propose* »⁴⁶

À ce propos nous pouvons dire, que la démotivation des apprenants vient soit à des problèmes à savoir ; des problèmes familiaux, socioculturels où leur irresponsabilité devant sa tâche et même de l'enseignant qui ne fait pas des efforts à rendre l'apprenant motivé, ce qui affectant à son apprentissage.

Pour éviter les difficultés rencontrées lors de son apprentissage de la rédaction, l'apprenant doit travailler sur lui-même ; et cherche des solutions qui vont aider à produire un texte acceptable, par titre d'exemple la lecture, qui est une activité qui pourrait donner l'occasion à l'apprenant petit-à-petit d'améliorer sa compétence scripturale.

Il existe plusieurs types des difficultés qui pourraient rencontrer l'apprenant lors de son apprentissage de la production écrite, parmi ces genres nous avons présenté les trois types mentionnés auparavant à savoir ; des difficultés linguistiques, cognitives, et motivationnelles. Dans le titre qui suivra, nous aborderons l'articulation lecture/écriture dans la classe de FLE.

5-L'articulation lecture /écriture dans le contexte de FLE

Pour définir le terme articulation en ce qui concerne, la lecture et l'écriture, le chercheur Ammouden M'hand, souligne que c'est « *l'enseignement/apprentissage simultané de ces compétences* »⁴⁷. Ajoute à cela, le propos de Y, Reuter qui confirme que « *il n'y a pas de lecture sans écriture, pas d'écriture sans lecture* »⁴⁸

En d'autres termes, les propos de ces chercheurs qui confirment la nécessité de cette complémentarité entre ces deux compétences, nous pousse à intéresser à l'articulation de la lecture/écriture, pour tenter d'aider l'apprenant à utiliser les connaissances développées dans la lecture lors de sa production écrite.

⁴⁶ Viau, R, « *La motivation dans l'apprentissage du français* », université Sherbrooke, Canada, 1999, p1

⁴⁷ Ammouden, M'hand (2012), « *L'apprentissage actif de l'écrit/ ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée* », thèse de doctorat, l'université de Bejaia, (Dirs Kebbas et C Cortier), p28

⁴⁸ Reuter. Y, « *les relations et les interactions lecture, écriture dans le champ didactique* », in, Y, Reuter (coord), Lecture/écriture, Pratiques, n° 86, Metz : CRESEF, 1995, p. 5-6

La lecture et l'écriture sont deux compétences primordiales dans le contexte scolaire, qui s'enseignent dès les premiers apprentissages de façon concomitante dans l'objectif de traverser d'un savoir à un savoir-faire, à partir l'enseignement de la lecture et que les apprenants placent les connaissances maîtrisées en situation de production des textes.

Comme le souligne Reuter cité par Ammouden M'hand, dans sa thèse de doctorat, enseignant, chercheur à l'université de Bejaia : « *Historiquement les deux pratiques ne cessent de s'influencer en entraînant des transformations importantes* »⁴⁹

Nombreux sont les chercheurs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, tel que les chercheuses Sophie, Moirand, ainsi que Eveline, Charmeux qui sont mis d'accord sur l'articulation entre ces deux compétences, et ils confirment que la lecture pourrait aider à développer chez les apprenants la compétence scripturale, et que l'écriture de même pourrait améliorer chez eux la compétence lectorale.

Comme Déplanque Emilie souligne que :

*« L'écriture est un outil d'analyse métalinguistique et linguistique de la langue et elle permet de constituer une base de données grâce à la lecture. La lecture quant 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 »*⁵⁰

Cela veut dire que l'acte de lire permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances à utiliser pour produire un écrit. Nous adoptons aussi le propos de notre spécialiste Sophie Moirand, qui est l'une des premiers chercheurs qui confirment sur l'articulation lecture/écriture, où elle affirme dans son ouvrage « Situations d'écrit » que : « *avant d'aborder l'écrit-production il faut commencer par l'écrit-compréhension* »⁵¹.

Et selon Eveline Charmeux : « *Lire permet de voir comment fonctionnent les textes, comment ils sont construits* »⁵²

Elle ajoute :

⁴⁹ 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, p153.

⁵⁰ Delplanque, Emilie « L'articulation de la lecture au CP », Mémoire de master 2, Université d'Atrois (Dirs. M. Avezard & C. Roger). 2012, p19

⁵¹ Moirand, S, *Situations d'écrit compréhension, production en langue étrangère*, CLE International, Paris, 1979, p79.

⁵² Charmeux, E, *Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer*, Toulouse, SEDRAP, 1992, p101

« 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 »⁵³

Ces propos expliquent la relation réciproque entre ces deux compétences, à savoir la compréhension du texte écrit et la production écrite. De ce fait, ces deux compétences sont intimement liées et complémentaires à l'apprentissage de l'apprenant.

Donc, à titre d'exemple pour que l'apprenant soit capable à rédiger un texte narratif, dans un premier temps, il doit lire un modèle de ce type des textes pour connaître et comprendre la structure convenable, la syntaxe et les fonctions des phrases, pour mémoriser le vocabulaire d'un texte narratif, le temps des verbes utilisés...etc. Pour cela, nous pouvons dire que la compétence scripturale est les fruits de la mobilisation des savoirs et savoir-faire maîtrisés lors de l'activité de la lecture.

Dans cette perspective, pour que l'enseignant puisse produire une articulation lecture/écriture, il doit favoriser des activités qui servent à travailler les deux compétences en même lieu chez l'apprenant et donne l'importance à ces deux dernières d'une façon équitable, comme Fijalkow souligne concernant l'apprentissage de la lecture et l'écriture « 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 écriture »⁵⁴

Il propose que : « Dans ce nouveau rapport, les activités de lecture et écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite »⁵⁵

En effet, la lecture et l'écriture sont deux compétences fortement liées d'un lien logique, inséparables qui l'une sert à simplifier l'apprentissage de l'autre.

Dans le titre qui suivra, nous présentons la relation entre ces deux compétences dans les programmes du FLE, notamment dans le programme qui nous intéresse du « cycle moyen », en Algérie.

⁵³ Ibid. p11

⁵⁴ Fijalkow, Jacques, P, « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », 2003, p6

⁵⁵ Ibid. p6

5-1-La relation de la lecture-écriture dans les programmes du FLE en Algérie

Les programmes du français langue étrangère en Algérie, a connu un changement revenant à la réforme⁵⁶ appliqué au système éducatif (2003), afin d'accorder à l'apprenant l'autonomie dans son apprentissage.

Au cycle moyen, l'enseignement/apprentissage de l'écrit rencontre beaucoup de difficultés. De ce fait, ce changement a rendu l'apprentissage de la production écrite est liée à l'apprentissage de la lecture, en tant qu'un moyen qui pourrait faciliter la maîtrise de cette tâche à l'apprenant.

S'appuyant sur le document⁵⁷ d'accompagnement du programme de français « cycle moyen » en Algérie, élaboré par le GSD de français (2016), nous apporterons les propos qui nous montrent qu'il existe une relation complémentaire dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite et celle de la lecture, comme ce qui suite.

« Pour mener les activités de compréhension et de production de l'écrit, l'enseignant(e) choisira parmi le large éventail de textes authentiques [...] L'apprenant identifiera nettement la structure prototypique des textes pour produire à son tour des textes explicatifs, prescriptifs, descriptif, narratifs et argumentatifs »⁵⁸

Ajoutant que, la production écrite, *« c'est en relation avec les activités de l'oral et de lecture que l'enseignant mettra en place des activités de production écrite qui seront réalisées individuellement ou en groupes. Elles s'articuleront autour des caractéristiques des textes abordés »⁵⁹*

Il est clair donc, que ces deux compétences sont en relation d'articulation réciproque dans le programme Algérien en classe de FLE de cycle moyen.

⁵⁶ Hassani, Z, « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? » In, Revue Algérienne d'anthropologie et de science sociales, 2013, p61-61

⁵⁷ Document d'accompagnement du programme de français « cycle moyen », élaboré par le GSD de français, 2016

⁵⁸ Ibid. p40

⁵⁹ Ibid. 40

Conclusion

À travers le deuxième chapitre, nous avons essayé de définir le concept de l'écriture pour mettre la lumière sur la notion de la production écrite. Nous avons abordé les modèles d'enseignement de la production écrite à savoir ; le modèle linéaire, le modèle de quatre composantes celui de Sophie Moirand qui s'intéresse à la langue seconde, ensuite, les modèles non linéaires tel que, le modèle cognitif de Hayes et Flower afin de distinguer les stratégies rédactionnelles de ce dernier. Nous avons soulevé les difficultés de la production écrite selon les différents niveaux ; linguistique, cognitif, et motivationnel, à lesquelles l'apprenant, notamment algérien peut se heurter lors de l'acte d'écrire. Pour enfin nous avons essayé d'éclaircir l'articulation lecture/écriture, également la relation de lecture-écriture dans les programmes de FLE en Algérie.

Nous avons démontré comment l'acte de lire favorise le développement de la compétence scripturale chez l'apprenant, à travers l'élaboration des connaissances basiques, voire d'apprendre des stratégies rédactionnelles pour reproduire un écrit, en outre la complémentarité lecture/écriture donne l'occasion à l'apprenant à affronter ces difficultés en production écrite.

Chapitre III :

***Lire pour bien écrire enquête
et interprétation des résultats***

Introduction

Dans ce chapitre qui s'intitule "Lire pour bien écrire", nous mettrons la lumière sur le volet pratique de ce travail, en mettant en place les éléments soulevés dans les deux chapitres théoriques précédents. Nous tentons de vérifier nos hypothèses de départ qui stipulent que la lecture complémentaire proposée par l'enseignant pourrait doter l'apprenant d'un vocabulaire et de formes langagières qu'il pourrait apprendre et réemployer lors de sa production écrite, et que l'utilisation des stratégies de la lecture et de l'écriture aiderait à dépasser les difficultés rencontrées en production écrite. Il s'agit de réutiliser les caractéristiques textuelles et linguistiques du texte à produire. Dans un premier lieu, nous décrirons le lieu de l'enquête, l'échantillon visé, et l'instrument de recherche. Dans deuxième lieu, nous présenterons et décrirons les processus effectués dans notre expérimentation, pour terminer avec une analyse comparative. L'enquête s'est déroulée dans l'une des écoles de niveau moyen de la wilaya de Biskra, à Tolga. Il s'agit du collège Mohamed Khider.

Notre enquête consiste à montrer que la lecture pourrait être une activité fascinatrice pour l'apprenant de 3^{ème} année moyenne à apprendre un vocabulaire réutilisable lors de sa production écrite en classe de FLE. Pour confirmer nos hypothèses de départ, nous opterons pour une méthode expérimentale auprès d'un groupe de 3^{ème} année moyenne du cycle moyen, et pour mener à bien notre expérimentation, nous avons donc divisé notre groupe d'échantillon en deux sous-groupes pour effectuer un pré-test et un post-test, afin de comparer les résultats obtenus sur 30 sujets.

1-Description de lieu de l'enquête et l'échantillon et le choix de textes

1-1-Le lieu de l'enquête

Nous avons choisi le collège Mohamed Khider à Tolga, situé dans la wilaya de Biskra en Algérie, pour mener notre expérimentation. Cette école comprend cinq classes dédiées aux apprenants de 3^{ème} année moyenne encadrées par deux enseignants de français, une enseignante et un enseignant, qui enseignent aux apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Pour effectuer notre expérimentation, nous avons choisi d'assister avec les apprenants de 3^{ème} AM du groupe 02, qui sont enseignés par l'enseignant de français ayant une expérience de 5 ans.

Dans ce qui suivra nous présenterons l'échantillon qui participera à notre expérimentation.

1-2-L'échantillon

Notre échantillon est constitué d'un groupe d'apprenants de 3^{ème} AM 2, composé de 45 élèves, dont 26 filles et 19 garçons. Ce choix n'est pas arbitraire parce qu'après notre observation du terrain, nous avons constaté chez certains apprenants des difficultés rencontrées lors de l'activité de la production écrite.

Nous avons choisi de travailler avec un groupe de 30 sujets, ce choix est dû à l'absence des élèves durant la dernière semaine avant les vacances d'hiver. Alors, nous avons divisé cette classe en deux sous-groupes, dont chacun formant un groupe hétérogène de différent sexe et niveau scolaire. Le groupe témoin, composé de 15 apprenants, a réalisé le pré-test, tandis que les 15 autres ont effectué le post-test.

Après la présentation d'échantillon, nous monterons ce qui vient après, le choix de textes.

1-3-Choix de textes

Pour réaliser notre travail, nous avons choisi les deux faits divers qui traitent le même thème « l'accident de la circulation », comme ce qui suivra. Ce choix est justifié par l'utilisation des phrases simples et la richesse du vocabulaire que l'apprenant pourrait exploiter lors de sa production écrite.

Texte 01

Algérie : 20 morts dans un accident de la route

Vingt personnes ont trouvé la mort et onze autres ont été blessées jeudi lorsque leur véhicule s'est renversé près de Tamanrasset, dans l'extrême sud de l'Algérie, a indiqué la Protection civile algérienne.

Parmi les vingt victimes, figuraient dix-neuf ressortissants africains et un Algérien, le conducteur, ainsi que des enfants.

L'accident s'est produit à 16h20 dans la commune d'Aïn M'guel, sur la route entre Aïn Salah et Tamanrasset, a précisé la même source sur sa page Facebook. Les passagers circulaient à bord d'un pick-up de marque Toyota qui a été entièrement détruit.

Les blessés ont été soignés sur place puis transportés rapidement dans un hôpital de la région, selon les secouristes. Les services de la Protection civile ont mobilisé sur le lieu de l'accident trois ambulances et un camion-citerne.

"La Protection civile appelle tous les conducteurs à respecter le code de la route et à être plus prudents afin de préserver leur sécurité et celle des autres", est-il écrit sur la page Facebook de la Protection civile de Tamanrasset, la grande métropole du Sahara à près de 2 000 km d'Alger, non loin du Niger et du Mali.

Tamanrasset est un lieu de transit pour les migrants clandestins subsahariens qui veulent passer en Europe via l'Algérie.

Les routes algériennes sont réputées parmi les plus dangereuses de la région. Selon les chiffres de la Sécurité routière, les accidents de la circulation ont provoqué la mort de 3 275 personnes en 2019 en Algérie.

Le progrès www.leprogres.fr Par APF- 31 déc. 2020 à 23:01

Figure 1 : le texte 01 proposé au post-test

Texte 02

Aïn Defla : sept morts et douze blessés dans un carambolage

Sept (7) personnes ont trouvé la mort et douze (12) autres ont été blessées dimanche dernier à Aïn Defla dans un carambolage survenu sur le tronçon de l'autoroute Est-Ouest, a indiqué la direction locale de la Protection civile dans un bilan provisoire.

L'accident s'est produit à hauteur du lieu-dit Sidi Abed relevant de la commune d'Aïn Soltane lorsqu'en voulant traverser la route, un automobiliste en panne s'est fait percuter par une voiture, décédant sur le coup, a-t-on précisé.

Une panique s'en est suivie, ce qui a provoqué un carambolage impliquant cinq véhicules et deux semi-remorques dans

lequel 4 autres personnes ont trouvé la mort.

Ce bilan macabre s'est ensuite alourdi avec le décès de deux autres personnes, portant ainsi à sept (7) le nombre total des victimes de cet accident. Concernant les blessés, huit personnes sont toujours hospitalisées, néanmoins, leurs jours ne sont pas en danger

Radio Algérienne www.radioalgerie.dz 28/12/2020 - 09:09

Figure 2 : le texte 02 proposé au post-test

Après à la présentation de deux textes proposés, nous monterons juste après la méthode et les outils adoptés pour notre recherche.

2-Méthode et outils de recherche

Pour vérifier nos hypothèses de départ, qui stipulent que la lecture complémentaire proposée par l'enseignant pourrait doter l'apprenant d'un vocabulaire et de formes langagières qu'il pourrait apprendre et réemployer lors de sa production écrite. La deuxième stipule que l'utilisation des stratégies de la lecture et de l'écriture aiderait à dépasser les difficultés rencontrées en production écrite en ce qui concerne les caractéristiques textuelles et linguistiques du texte à produire. Nous avons opté pour une méthode expérimentale consistant en l'apport de la lecture au développement de la production écrite en classe de FLE. Notre expérimentation se déroule sur deux temps : le pré-test avec le groupe témoin, et l'intervention et le post-test avec le groupe expérimental.

Le pré-test a été lors de la séance de la production écrite effectué par leur enseignant consiste à rédiger un fait divers sur un accident de la circulation, suivant la consigne mentionnée dans le manuel scolaire (voir l'annexe 04). Quant au post-test a été lors d'une autre séance de production écrite a réalisé par nous-mêmes, demandant le même travail revenant à la consigne proposée (voir l'annexe 08), après une lecture des deux textes proposés du même genre (voir l'annexe 05).

Concernant le déroulement de notre travail, nous avons essayé d'adopter les outils et les matériels pédagogiques nécessaires, afin d'obtenir des résultats satisfaisants.

Nous présenterons donc, dans le tableau ci-dessous le déroulement et les matériels exploités lors de cette enquête :

Groupe	Nombre	Durée	Support	Travail à effectuer	Objectif
GT (Pré-test)	15	-1h (Compréhension de l'écrit) -1h (Production écrite)	-Manuel scolaire -Tableau	-Rédaction d'un fait divers sur un accident de la circulation	-Apprécier le développement de la compétence écrite/ la richesse du vocabulaire
GE (Post-test)	15	-2h (Compréhension de l'écrit) -1h (Production écrite)	-Deux (02) textes proposés -Tableau	-Lecture approfondie de deux (02) textes sur l'accident de la circulation, répondre aux questions accompagnées -Rédaction d'un fait divers sur l'accident de la circulation	-Apprécier la compétence de la compréhension -Apprécier le développement de la compétence écrite/ la richesse du vocabulaire

Tableau n°01 : déroulement de l'expérimentation/matériels exploités du pré-test/post-test

Pour expliquer le contenu de ce tableau, nous pouvons dire que notre expérimentation est scindée en deux jets.

D'une part, **le pré-test**.

La première séance était consacrée à l'activité de la compréhension de l'écrit du projet01 (réaliser un palmarès de faits divers pour le journal ou le blog de l'école), séquence 03 (rédiger un fait divers et y insérer un témoignage), (voir l'annexe 03), elle a duré une heure (1h). Lors de la deuxième séance, consacrée pour l'activité de la production écrite du projet 01 séquence 03. L'enseignant a demandé à ces apprenants de rédiger un fait divers sur l'accident de la circulation, suivant la consigne mentionnée dans le manuel scolaire (voir l'annexe 04), dont la consigne est énoncée au tableau. Cette séance a duré une heure (1h).

Cette phase est réalisée dans l'objectif d'apprécier le développement de la compétence écrite d'une part et la richesse du vocabulaire d'autre part.

D'autre part, **le post-test**. La première séance est consacrée pour l'activité de la compréhension de l'écrit. Nous avons donné l'occasion aux apprenants de lire deux textes proposés (voir l'annexe 05), du même type, avec la réalisation des activités d'entraînements à l'écrit (voir l'annexe 07), elle a duré deux heures (2h).

Durant la deuxième séance portant sur l'activité de la production écrite, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un fait divers sur l'accident de la circulation, suivant la consigne proposée (voir l'annexe 08). Cette séance a duré une heure (1h). La phase est effectuée dans l'objectif d'apprécier le développement de la compétence de la compréhension dans un premier temps, et puis pour apprécier le développement de la compétence écrite et la richesse du vocabulaire.

Il est à noter que la prise en contact avec les élèves et l'enseignant s'est déroulée dans de bonnes conditions. Au début de ce contact, nous avons remarqué, un peu de chahuts de la part de quelques-uns, après ils nous ont donné l'occasion de réaliser notre travail comme il faut.

Avant d'entamer la description, en ce qui concerne le déroulement de deux phases, de pré-test et de post-test, nous présentons en ce qui suivra, l'outil d'analyse des productions écrites du groupe témoin et celles du groupe expérimental.

2-1-L'outil d'analyse des productions écrites du GT/GE

Comme nous avons mentionné auparavant, pour réaliser notre analyse, nous avons opté pour une étude expérimentale, où nous allons apprécier le nombre d'erreurs commises, puis la richesse (la fréquence) du vocabulaire, chez le groupe témoin, de même chez le groupe expérimental.

Utilisant un logiciel proposé par (Dr. Haddad.M)⁶⁰, qui nous donne l'occasion d'effectuer une analyse des données textuelles, qu'il s'agit d'une analyse statistique de fréquence des éléments textuels. Le logiciel Tropes gratuit de téléchargement, offre un ensemble d'entrées d'analyse linguistique et sémantique.

⁶⁰ Haddad M., Analyse Du Discours Objectivé Dans Les Revues Scientifiques Algériennes (cas De La Revue El-ihyaa), Revue El-ihyaa, V 22, n° 01, 2022.

Il est à noter que nous avons mis des codes pour nommer les corpus du groupe témoin, par ST (sujet du groupe témoin), et SE (sujet du groupe expérimental).

L'analyse des productions écrites est basée sur les éléments indiqués dans la grille de la lecture qui ci-dessous :

Tableau n° 02 : grille de lecture

Nombre d'erreurs	Verbes	Adjectifs	Champ lexical	Modalisateurs
Par copie	Catégories	Types	Familles de mots	Lieux

Source : grille inspirée de (Dr. Haddad.M 2022)

Cette grille de lecture présente les critères sur lesquels nous nous sommes basés pour analyser les copies du groupe témoin et du groupe expérimental. Tout en comparant le nombre total d'erreurs commises par copie dans les deux groupes. Ainsi que les catégories des verbes, les types des adjectifs, les modalisateurs et le champ lexical utilisés dans les produits du GT/GE, afin d'apprécier l'apport de la lecture sur la qualité et l'amélioration des productions écrites.

Après avoir présenté les outils d'analyse des productions écrites, nous présentons dans ce qui suivra, la description détaillée du déroulement de notre expérimentation auprès des apprenants de 3^{ème} AM.

3-L'expérimentation

3-1-Le déroulement des séances

3-1-1-Le pré-test (la première séance et la deuxième séance du GT)

La première séance du pré-test s'est déroulée le 18 décembre 2022 de 10 heures à 11 heures, quant à la deuxième séance s'est déroulée le 19 décembre 2022 de 15 heures à 16 heures.

Au cours de cette étape, nous avons collaboré avec l'enseignant pour mener une expérimentation auprès des apprenants du groupe 3^{ème} AM. Nous avons travaillé avec un groupe témoin composé de 15 apprenants dans le but d'observer le déroulement de la séance de compréhension de l'écrit en premier temps, puis, la séance de production écrite en deuxième temps. À la fin de cette séance, nous avons collecté les copies de productions écrites afin de mieux comprendre le lien entre ces deux compétences. Pour mieux expliquer ce travail, nous présentons le contenu de cette activité. Puis, nous décrivons le déroulement de

la séance de la compréhension de l'écrit. Ensuite, le déroulement de la séance de la production écrite comme ci-après.

Première séance du pré-test.

Classe : 3^{ème} AM 2

Projet (01) : Réaliser un palmarès de faits divers pour le journal ou le blog de l'école.

Séquence (03) : Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage.

Activité : La compréhension de l'écrit.

Support : Le texte proposé du manuel scolaire 'SYRIE : Incroyable ! Il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie' p55. (Voir l'annexe 03)

Durée : 1 heure

Objectifs d'apprentissage : - Se positionner en tant que lecteur

- Retrouver la structure d'un fait divers.

Deuxième séance du pré-test.

Classe : 3^{ème} AM 2

Projet (01) : Réaliser un palmarès de faits divers pour le journal ou le blog de l'école.

Séquence (03) : Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage.

Activité : La production écrite

Support : manuel scolaire/ tableau (voir l'annexe 01)

Consigne : En sortant du collège tu as été un témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rappelle cet accident sous forme d'un fait divers (voir l'annexe 04)

Objectifs d'apprentissage : -À la fin de cette leçon, l'apprenant sera capable de réinvestir ses acquis et les mobiliser pour produire un fait divers et y insérer un témoignage.

Tableau n°03 : présentation de contenus du déroulement de la première et la deuxième séance du pré-test.

Ces deux tableaux qui contiennent les éléments du déroulement, nous permettons d'expliquer et de décrire le déroulement des séances du pré-test en détail, comme ce qui suivra.

3-1-1-1-La première séance du pré-test (la compréhension de l'écrit)

Durant cette séance de la compréhension de l'écrit, l'enseignant a réalisé son activité comme d'habitude dans l'objectif indiqué au tableau ci-dessus, il a écrit la date au tableau, le projet (01), la séquence (03), l'activité... L'enseignant a utilisé le manuel scolaire de la page 55, pour effectuer sa leçon. Puis, il a demandé aux apprenants d'observer le texte et l'illustration accompagnée. Après que les apprenants ont observé le texte et l'image accompagnée (voir l'annexe 03), il a commencé par des questions d'anticipation pour que l'apprenant puisse avoir une idée sur ce qu'il a devant lui. Les apprenants proposent des hypothèses de sens. Puis, ils ont effectué une lecture silencieuse afin de pouvoir répondre aux questions de compréhension globale, puis aux questions de compréhension approfondie. À la fin de la séance les apprenants ont pu terminer la leçon avec une synthèse.

À cet égard, nous avons remarqué que, l'enseignant n'a pas fait une relecture pour que les apprenants comprennent bien le contenu du texte. Il a réalisé qu'une seule lecture et, il a répondu aux questions de l'activité avec ses apprenants. Donc, nous n'avons pas vu une vraie lecture complémentaire. Cela, a pu être à cause du temps insuffisant de la séance (01 heure). Comme nous avons constaté que, parfois les apprenants font recours à langue arabe pour poser des questions ou pour parler.

3-1-1-2-La deuxième séance du pré-test (la production écrite)

Cette séance a duré une heure (01h). L'enseignant a annoncé la consigne (proposée dans le manuel scolaire, page 64), il a expliqué la consigne et ce que doivent rédiger ses apprenants. Ensuite, il a donné les critères de réussite à respecter, que nous présenterons dans la suite de notre recherche.

La consigne proposée par l'enseignant à ses élèves est la suivante :

Consigne : *En sortant du collège tu as été un témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers.*

- Cette consigne est accompagnée d'une grille de réussite, qui porte sur des éléments comme suit :
 - Annonce ton article par un titre accrocheur.
 - Ecris un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.
 - Détaille le contenu de ton fait divers par des informations qui répondent aux questions, Comment ? Pourquoi ?

-
- Insère un témoignage.
 - Respecte la structure du texte.
 - Rapporte les faits au passe composé.
 - Utilise le champ lexical de l'accident

Lors de la séance, nous avons pris des notes concernant, tout d'abord, le déroulement de la séance, le rituel de l'enseignant en classe, les interactions, l'organisation de classe et les comportements de l'enseignant et de l'apprenant. Enfin, nous ramassons et corrigeons les 15 copies du groupe témoin.

Durant cette phase du pré-test, nous avons constaté qu'il n'y a pas une participation active de la part des apprenants durant ces activités, et que l'enseignant ne donne pas l'occasion à tous les apprenants de lire, revenant au nombre excessif des apprenants dans la classe. Ce phénomène qui gêne l'enseignant à effectuer sa tâche convenablement. Pour cela, nous n'avons pas vu une véritable lecture complémentaire pratiquée par les apprenants. Et qu'il n'y a pas une relation directe entre ce qu'il a appris en compréhension de l'écrit et la production écrite. Ce qui ne pousse pas l'apprenant à réfléchir aux mécanismes d'interaction entre la lecture et l'écriture. Ceci a rendu la rédaction de production écrite compliquée chez certains apprenants ayant une indigence linguistique.

Au terme du pré-test, nous sommes passé à la réalisation du post-test, où nous désirons de montrer l'apport de la lecture complémentaire au développement de ses productions écrites. Nous présentons donc dans ce qui suivra, le déroulement de la phase du post-test.

3-1-2-Le post-test (la première séance et la deuxième séance du GE)

La première séance du post-test s'est déroulée de 20 à 21 décembre 2022 de 10 heure à 11 heure et de 9heure à 10 heure, quant à la deuxième séance s'est déroulée le 22 décembre 2022 de 10 heure à 11 heure.

Dans cette étape, l'enseignant nous a donné l'occasion à réaliser notre expérimentation dans les bonnes conditions. Nous avons travaillé avec le groupe expérimental qui se compose de (15) apprenants, une séance de (compréhension de l'écrit) dans un premier temps. Et une séance de (production écrite), en deuxième temps. Dans l'objectif de montrer l'apport de la lecture au développement de la compétence écrite chez l'apprenant de 3ème année moyenne et voir comment cette activité pourrait aider l'apprenant lors de sa production écrite. À la fin de cette séance nous avons ramassé et corrigé les copies.

Au ci-dessous, nous présentons le contenu de cette activité. Puis nous décrivons le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit, et le déroulement de la séance de la production écrite :

Première séance du post-test.

Classe : 3^{ème} AM 2

Activité : La compréhension de l'écrit.

Support : Deux textes proposé (voir l'annexe 05)

-Texte1 : Algérie : 20 morts dans un accident de la route (*source : Le progrès. www.leprogres.fr*)

-Texte2 : Aïn Defla : sept morts et douze blessés dans un carambolage (*source : Radio Algérienne www.radioalgerie.dz*)

Durée : 2 heures

Objectifs d'apprentissage : - Se positionner en tant que lecteur

- Comprendre la structure d'un fait divers
- acquérir des nouveaux vocabulaires d'un fait divers

Deuxième séance du post-test.

Classe : 3^{ème} AM 2

Activité : Production écrite.

Support : La rédaction sur la même feuille élaborée / tableau

Consigne : En te faisant appel aux informations tirées de deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait divers. Rédige en cinq lignes un troisième fait divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision. (Voir l'annexe 08)

Durée : 1 heure

Objectifs d'apprentissage : - l'apprenant sera capable de réinvestir ses acquis et les mobiliser pour produire un fait divers.

Tableau n°04 : présentation de contenus du déroulement de la première et la deuxième séance du post-test

Ces deux tableaux qui contiennent les différents éléments du déroulement du post-test, nous permettent d'expliquer et de décrire en détaille le déroulement des séances du post-test, comme ce qui après.

3-1-2-1-La première séance du post-test (la compréhension de l'écrit)

Nous avons divisé cette séance en deux séances séparées (en deux jours, chaque séance en une heure).

- La première séance (post-test) 1heure

La première séance a duré 1heure. Dans un premier temps, nous avons expliqué notre travail aux apprenants pour les mettre au courant. Puis, nous avons proposé deux textes (voir l'annexe 05) du même type qu'ils que ceux du manuel scolaire (des faits-divers) à lire. Nous avons commencé par l'observation du texte (les éléments paratextuels). Les apprenants proposent des hypothèses de sens, pour répondre aux questions posées (questions de compréhension globale) (voir l'annexe 06), afin de comprendre la structure de ce type de texte. Puis, nous leur avons demandé d'effectuer une première lecture silencieuse approfondie, afin de répondre aux questions de compréhension détaillée (voir l'annexe 06).

Après une deuxième lecture silencieuse approfondie, afin de pouvoir répondre aux questions de compréhension détaillée, dans un laps de temps donné certains apprenants ont posé des questions. Nous avons pris le temps d'expliquer et de clarifier les points pour eux, encourageant ainsi la participation et la prise de paroles de tous les apprenants. Par exemple, nous avons encouragé les apprenants à s'exprimer en français et poser leurs questions dans cette langue, évitant ainsi de recourir à la langue maternelle. Nous avons également utilisé le tableau pour noter les éléments incompréhensibles et avons cherché ensemble les réponses.

- La deuxième séance (post-test) 1 heure

Durant la deuxième séance (deuxième jour-1heure). Nous avons poursuivi la deuxième partie de la leçon de compréhension de l'écrit. Il s'agit d'un entraînement à l'écrit (voir l'annexe 07). Nous avons effectué une troisième lecture silencieuse approfondie afin de les apprenants peuvent compléter le tableau qui suivra, dans le but d'exploiter les

éléments repérés (à partir l'utilisation certains techniques de lecture telles, le soulignement, la prises de notes) que nous avons présentées dans la partie théorique, lors de ses expressions écrites.

Les champs lexicaux (de l'accident)	Les verbes (De l'accident/d'action)	Les indicateurs de lieu	Les indicateurs du temps	Les adjectifs	Les personnages

Tableau n°05 : l'activité de l'entraînement à l'écrit

Le tableau qui ci-dessus, présente les différents éléments tirés à partir des deux textes lus. Ces éléments aideront l'apprenant à les réexploiter lors de la rédaction de leurs productions écrites.

Après la description du déroulement de la première séance du post-test, nous présenterons après, la description de la deuxième séance su post-test (production écrite)

3-1-2-2-La deuxième séance du post-test (production écrite)

Nous avons commencé cette séance qui a duré 1heure, par un petit rappel sur ce que nous avons vu lors de la séance précédente (la compréhension de l'écrit). Après, nous avons distribué les copies aux apprenants (la rédaction sur la même feuille), et expliqué la consigne accompagnée des critères de réussite, à eux. Dans ce cas les apprenants sont invités à utiliser les informations tirées des deux textes lus et suivant la même forme d'un fait divers pour rédiger leurs productions écrites. Lorsqu'ils ont terminé la rédaction, nous leur avons donné l'occasion de vérifier la réussite de leurs rédactions. Cela à partir une relecture de leurs productions, afin de pouvoir remplir la grille d'auto-évaluation proposée (voir l'annexe 09).

À la fin de la séance, nous avons collecté les copies afin de les analyser et de comparer ces copies obtenues à celles du groupe témoin.

Après la description détaillée du déroulement de la première et la deuxième séance de la phase du post-test, nous présentons en ce qui suivra, l'analyse des copies de productions écrites collectés durant la deuxième séance du post-test

4-L'analyse des productions écrites (GT/GE)

4-1-Description des corpus du pré-test et du post-test

Après la correction et l'analyse des productions écrites du groupe témoin, estimées de 12 copies (voir les annexes 10), ainsi ceux du groupe expérimental composées de 14 copies (voir les annexes 11). Nous avons pu constater que parmi les 15 apprenants du groupe témoin, nous avons collecté que 12 copies. Cela est dû à l'absence de deux apprenants, et un apprenant a réécrit la consigne tel qu'elle est, et un autre a laissé la copie vide.

Quant au groupe expérimental, parmi les 15 apprenants nous avons collecté 14 copies. Cela revient à l'absence d'un apprenant. Nous avons remarqué également, que les corpus des deux apprenants (SE09/ SE12) (voir l'annexe11) sont des corpus illisibles.

Pour présenter les résultats de notre analyse des deux corpus, nous commençons par décrire la qualité des produits à travers un calcul de fréquence du nombre d'erreurs commises par copie et par groupe.

4-2-Erreurs commises par GT/ GE

Le premier tableau présente le nombre d'erreurs commises dans les produits du pré-test.

Sujet groupe témoin	Corpus pré-test	Nombre total d'erreurs
ST1	Un enfant un accident A Tolga devant le college et renversz par une votue le conducteu roulait en vtese la vctne s'est et trove dam un état steble	9 erreurs

ST2	Un enfant un accident A tolga devant le colége 13-03-2022 remversé par une voiture le conducteur roulait en vitesse la victime s'est blessée et se trouve dans un état stable	3 erreurs
ST3	Acident de la circulation Accident de la circulation, A Tolga devant le collège.	3 erreurs
ST4	Un enfant un remvrsé par une voiture Un enfant un remvrsé par une voiture A Tolga devant le collège 13-03-2022.	2 erreurs
ST5	Un enfant un accident A tolga devant le colége 3/1/2008 renversé par une voiture le conductur roulait vitesse la victime s'est blssée et se trouve dans un état stable	6 erreurs
ST6	Un onfant a été renvsé par un voiture.En sortant du collège , tu as été témoin Un onfant un accident A Tolgadevant.lecollege13 ,03,2022 renersépar.une voiture le conductueconductue .roulait vitesse la vcti s'est bleusse et se tourve dans un etet stable	11 erreurs
ST7	Réécrire la consigne	
ST8	A Tolga devant le collège Un accident le conducteur roulait en vitesse remscrsé par une viture la victieme s'est blessée et trouve dans un état stable	4 erreurs
ST9	Enfant Un accident A Tolga un 13/03/2022 rembré par une voiture ke conducteur roulait en vitesse la vitene s'est bles un Roupitale.	5 erreurs
ST10	Un accident le conducteu reoulait en vitasrsse un enfont A tolga.devant le collège 13-03-2022 la oictene s'est blessée et se trouve dans un état stable renversé par une voiture	10 erreurs
ST11	Devant le collège Un enfant a blessé en renversé le conducteur roulait en vitesse	Une erreur

ST12	<p>Tolaga : Un enfant un renversé par une voiture</p> <p>Une enfant un renversé par une voiture A Tolga devant le collège 13-4-2021 le renversé par une voiture.</p> <p>Un enfant un accidet blessé à toge le college le 13-4-2021 de l'école remoly par</p> <p>Voitur le conductur roulait en vitesse.levictene s'est blessée trouve dans un etet sable.</p>	9 erreurs
ST13	Corpus vierge	
ST14	Absence	
ST15	Absence	
	Nombre total	63

Tableau n°06 : erreurs commises GT

Le deuxième tableau présente le nombre d'erreurs commises dans les produits du post-test

Sujet groupe expérimental	Corpus post-test	Nombre total d'erreurs
SE1	<p>leur véhicule s'est renversé près de Tamanraset a indiqué la protection civile</p> <p>quand la voitur voulant traverse la route</p> <p>onze blessés tronspotés à l'hôpital</p>	3 erreurs

SE2	Un accident s'est produit à tamanrasset, à jeudi dernier, la voiture voulant traverser la route. ..7 blessés transportés à l'hôpital.	3 erreurs
SE3	En Algérie : 20 morts dans un accident 20 personnes ont trouvé la mort, l'accident s'est produit, de 16h30, à Stéf, à cause de vitesse, a indiqué la protection La automobiliste s'est fait percuter par un camion ,20 personnes ont trouvé la mort	6 erreurs
SE4	lorsqu'en voulant traverser 12 blessés transportés à l'hôpital	2 erreurs
SE5	Algérie : 20 morts et 12 blessés dans un accident. Un accident de la route survenu à Batna	2 erreurs
SE6	12 autres ont été blessés à jeudi dans la route de Tamanrasset entré une voiture et un camion... personnes blessés ont été transportés par les services de la protection civile.... La protection civile transporté les personnes blessés	4 erreurs
SE7	Biskra : sept morts et douze blessés dans un accident...Le 2019-11-16, sept morts et douze blessés, , à Landi ... L'automobiliste s'est fait percuter par une voiture... transportés à l'hôpital, c'est un dangereux accident.	7 erreurs
SE8	onze ont été blessés une voiture s'est renversé, Un accident s'est produit à Tolga, le dimanche dernier quand la voiture voulant traverser la route automobiliste s'est fait percuter par un camion, ont été trouvés la mort, 11 blessés transportés à l'hôpital	9 erreurs

SE9	Corpus illisible (réécriture de la consigne)	
SE10	cet accident a été dangé... Cet accident s'est produit entre deux vihucules , à cause l'accece de vitesse... un fin trist	4 erreurs
SE11	La Algérie : 20 morts dans un accident a indiq la protection qui l algerin vingt personnes Un accident s'est produit s'est paroduit le atomblst , à ain à jeudi..... L'automobiste s'est fait percter	8 erreurs
SE12	Corpus illisible	
SE13	Tamanrasset : 4morts et 10 blessés dans un caramblage à Lendi soir, la voiture voulant tranverer la route 4 personnes ont trouvé la mort 10 transportés à l'hospital, un accident triste	5 erreurs
SE14	Tamanrasst : 7 morts et 11 blessées dans un accident 7 ont été trové la mort et 11 blessées transportés à l'hôpital.	2 erreurs
SE15	Absence	
	Nombre total	55

Tableau n°07 : erreurs commises GE

À partir du premier tableau qui présente le nombre d'erreurs commises dans les produits du pré-test, nous constatons. Dans un premier temps, qu'il y'a une absence de deux apprenants parmi les 15 apprenants, et l'apprenant du ST7 a réécrit la consigne telle qu'elle est et un autre apprenant su ST13 a laissé sa copie vide. Dans un deuxième temps, nous avons remarqué que les apprenants de ST1 et ST12 ont commis 9 erreurs. Quant aux ST2 et

ST3 ont commis 3 erreurs. Dans le ST4 a commis 2 erreurs, par contre chez le ST11 il y'a qu'une erreur. Dans les corpus de ST5 a commis 6 erreurs, et chez le ST8 il y'a 4 erreurs. L'apprenant du ST9 a commis 5 erreurs. Par contre l'apprenant du ST10 a commis 10 erreurs. Pour cela, le minimum d'erreurs commises par le ST11 est une seule erreur. Cependant, le nombre supérieur d'erreurs commises par le ST6 est 11 erreurs.

Par contre, le deuxième tableau présente le nombre d'erreurs commises dans les produits du post-test. Nous avons pu remarquer. Dans un premier temps, qu'il y'a une seule absence parmi les 15 apprenants. Les corpus du SE9 et celui du SE12 sont illisibles. Dans un deuxième temps, nous avons constaté que, les apprenants de SE1 et SE12 ont commis 3 erreurs. Cependant, chez les SE4, SE5 et SE14 2 erreurs commises. Quant aux SE6 et SE10 ont commis 4 erreurs. Par contre chez le SE3 il y'a 6 erreurs. Dans corpus de SE7 7 erreurs commises, et chez le SE8 il y'a 9 erreurs. L'apprenant du SE11 a commis 8 erreurs. Par contre l'apprenant du SE13 a commis 5 erreurs. À cet égard, le minimum d'erreurs commises constaté chez le SE4, SE5 et SE14 est 2 erreurs. Cependant, le nombre supérieur d'erreurs commises par le SE8 est 9 erreurs.

Après avoir présenté les résultats d'erreurs commises par chaque groupe, dans ce qui suit, nous ferons une confrontation entre les deux corpus.

4-3-Description des données (Erreurs GT/GE)

Corpus	Nombre de mots total	Nombre d'erreurs total	Moyenne d'erreur par copie
GT	700	63/12	5 erreurs
GE	855	55/12	4 erreurs

Tableau n°08 : tableau comparatif de nombre d'erreurs

4-3-1-Analyse des résultats

À partir des résultats obtenus du tableau comparatif ci-dessus, nous avons vu la différence entre le nombre d'erreurs du groupe témoin et du groupe expérimental. Tout en comparant les corpus du groupe témoin (production d'un fait divers sans lecture), et les corpus du groupe expérimental (production d'un fait divers après la lecture), en pré-test et en post-test.

Nous pouvons donc, constater qu'en ce qui concerne le nombre total de mots. Le groupe expérimental a écrit (855) mots. Nombre qui ne diffère pas trop du nombre de mots chez le groupe témoin qui a utilisé que (700) mots. Cependant le nombre total d'erreurs commises par le groupe témoin (63), nombre n'est pas trop élevé du groupe expérimental qui a commis (55) erreurs.

Ce qui nous pousse à déduire, que la moyenne d'erreurs par copie chez le groupe témoin est (5) erreurs par copie, et chez le groupe expérimental (4) erreurs par copies. Cela montre que le nombre d'erreurs commises par les deux groupes est relativement identique. Ceci dit que la lecture proposée aux apprenants n'a pas un impact direct sur le nombre d'erreurs, car il faudrait pratiquer la lecture pour une durée plus longue.

Après avoir présenté le nombre d'erreurs dans les deux corpus, nous présenterons en ce qui après les catégories de discours utilisés par le groupe témoin.

4-4-Catégories de discours utilisés par GT

Verbes	Adjectifs	Modalisations	Connecteurs
Factif 50% (18)	Numérique 85.7% (12)	Lieu 100.0% (5)	Addition 100.0% (4)

Tableau n°09 : description de vocabulaire du groupe témoin

Le tableau ci-dessus présente les catégories de discours utilisées par le groupe témoin dans la rédaction dans leurs productions écrites. Nous avons constaté, que ce groupe a utilisé 50% des verbes factifs, dans 18 fréquences. Quant à l'utilisation des adjectifs, nous avons trouvé 85,7% sont des adjectifs numériques, dans 12 fréquences. Le groupe témoin a utilisé 100% des modalisateurs de lieu 5 fois. Nous avons remarqué ce groupe a employé comme connecteurs 100% d'addition par (et).

Il est à noter que l'utilisation des adjectifs numériques et les connecteurs d'addition jouent un rôle important dans l'organisation logique et chronologique des faits en ce qui concerne la rédaction de faits divers.

Après la description du tableau en ce qui concerne les catégories du discours employés par le groupe témoin. Nous passerons à présenter les catégories du discours utilisés par le groupe expérimental, comme suite.

4-5-Catégories du discours utilisés par GE

Verbes	Adjectifs	Modalisations	Connecteurs
Factif 55.8% (58)	Numérique 59.0% (69)	//	Addition 75.0% (24) Cause 15.6% (5) Temps 9.4% (3)

Tableau n°10 : description de vocabulaire du groupe expérimental

Ce tableau a présenté les catégories de discours employés par le groupe expérimental pour rédiger leurs productions écrites. Nous avons constaté que le groupe expérimental a utilisé 55,8% des verbes factif ayant 58 fréquences. Pour l'utilisation des adjectifs nous avons remarqué 59% sont des adjectifs numériques avec 69 fréquences. Ce groupe n'a utilisé pas des modalisateurs dans leurs productions écrites. Quant aux connecteurs, ce groupe a multiplié l'utilisation de ces derniers. Trouvant 75% connecteurs d'addition, d'une fréquence de 24 fois, 15,6% des connecteurs de cause, utilisés 5 fois, et 9,4% des connecteurs du temps employés que 3 fois.

Confrontation

La comparaison entre ces deux tableaux présentant la description des catégories du discours employés par le groupe témoin et le groupe expérimental, nous permet de constater, que l'utilisation des verbes et des adjectifs (verbes factifs/ adjectifs numériques) est presque similaire entre les deux groupes. Cependant, nous pouvons remarquer que l'utilisation des modalisations n'a été pas observée que chez le groupe expérimental. Également, Le groupe expérimental a présenté une variation dans l'utilisation des connecteurs logiques (cause, addition, temps).

Cette différence dans l'utilisation des catégories du discours. Nous justifions que, la lecture qui a fait le groupe expérimental et les stratégies de lecture-écriture tel que le soulignement et la prise de notes adoptées lors de l'activité d'entraînement à l'écrit, l'ont aidé à apprendre et à réemployer les formes discursives qui conviennent avec le thème de production écrite demandée.

4-6-Description du vocabulaire du groupe témoin/expérimental

La description des deux tableaux qui précèdent révèle que le groupe expérimental grâce à la lecture des deux textes et les stratégies de lecture-écriture adoptées, a fait un usage plus fréquent des formes discursives (verbes factifs/ adjectifs numérique/ connecteurs d'additions, du temps et de cause). Ainsi qu'il a choisi de manière plus pertinente l'utilisation des connecteurs logiques, qui conviennent au fait-divers concernant la production écrite, par rapport au groupe témoin.

Nous avons pris les corpus qui ci-dessous comme des exemples, afin de justifier nos résultats obtenus en ce qui précède.

Accident de la circulation

Accident de la circulation, A Tolga devant le collège.

13-03-2022 reversé par la victime s'est blessé et
 une voiture une accident se trouve dans un état
 une enfant le conducteur stable
 roulait

Connecteur d'addition



Figure 3 : Corpus du pré-test (ST03)

Suite au texte rédiger au pré-test qui a précédé, nous avons pu à remarquer l'utilisation d'un seul connecteur d'addiction.

Tamanrasst : 7 morts et 11 blessées dans un accident

Le jeudi 21 décembre 2018, à 16h20, s'est produit un grand accident dans la route de Tamanrasset à cause de la vitesse.

Un accident s'est produit à Tamanrasset,

le jeudi 21-12-2018, à 16h20, à cause de la
vitesse.

Connecteur du temps

Connecteur de cause

Connecteur d'addition

L'automobiliste s'es fait percuter par une
 voiture
 7 ont été trové la mort et 11 blessées transportés
 à l'hôpital.

Figure 4 : Corpus du post-test (SE14)

Cette production écrite issue du post-test, nous permet de remarquer la variation dans l'emploi de connecteurs, d'addition, de cause et du temps.

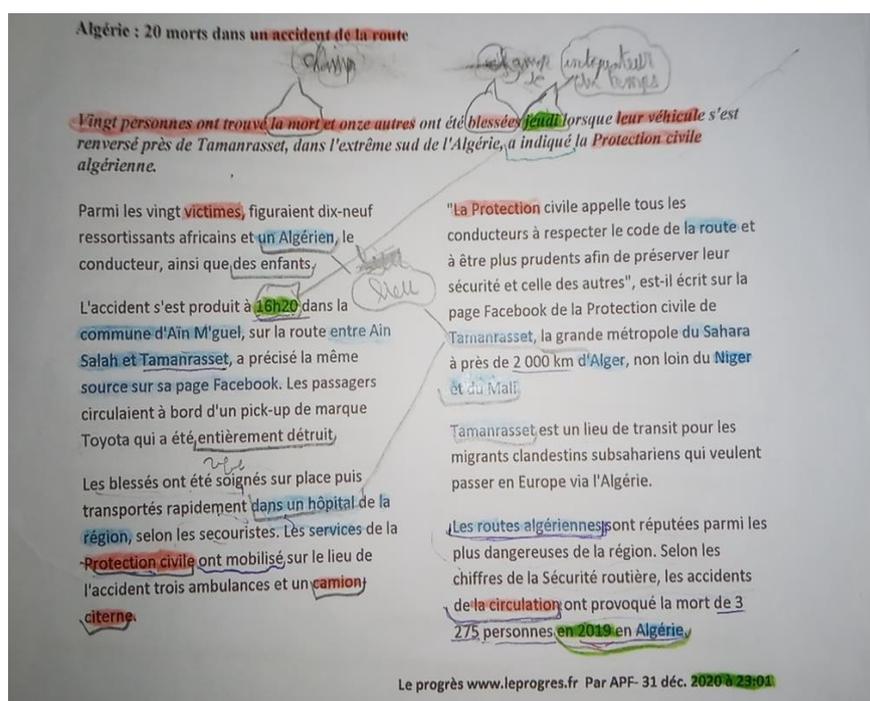


Figure 5 : Le texte (01) proposé au post-test, de l'apprenant SE14

Suite au texte qui ci-dessus, nous avons montré les stratégies de soulignement et la prise de notes adoptée lors de la lecture du texte au post-test, afin de repérer le vocabulaire de l'accident et les différentes formes discursives concernant ce thème.

Nous adoptons aussi le passage de notre spécialiste Sophie Moirand qui est l'une des premiers chercheurs qui confirment l'articulation lecture/écriture, où elle affirme dans son ouvrage 'Situations d'écrit' que : « avant d'aborder l'écrit-production il faut commencer par l'écrit-compréhension »⁶¹

Dans ce passage, la chercheuse nous confirme l'importance du passage fait de la lecture vers l'écriture. En autres termes, pour que l'apprenant rédige sa production écrite il faut tout d'abord entamer par lecture pour arriver à produire leur texte. Et selon Eveline Charmeux où elle confirme que :

⁶¹ Moirand, S, « Situations d'écrit compréhension, production en langue étrangère », CLE International, Paris, 1979, p79.

« 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 »⁶²

Dans un autre sens, la lecture permet au scripteur apprenti de repérer et d'approprier des différentes stratégies qui lui aident à produire leur texte.

À la fin de cette description, nous présenterons suite à qui précède, les tableaux qui ci-dessous contenant les champs lexicaux utilisés par les deux groupes afin de justifier nos propos :

4-7-Vocabulaire utilisé par le groupe témoin/expérimental

4-7-1-Vocabulaire utilisé par GT (champ lexical)

Le tableau ci-dessous, nous présente la fréquence du vocabulaire (champ lexical) utilisé par le groupe témoin dans leurs productions écrites au pré-test.

Transport 0015	Lieux 0004	Temps 0009	Personnes et groupes sociaux 0004	Accident 0006	Santé 0004
Renverser 0005	Collège 0004	2022 0004	Enfant 0004	Accident 0006	Victime 0003
Vitesse 0003	Tolga 0004		Conducteur 0003	Victime 0003	Blessé 0004
Voiture 0005					
Conducteur 0003					
Rouler 0005					

Tableau n°11 : Description du champ lexical du groupe témoin

⁶² Charmeux, E, *Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer*, Toulouse, SEDRAP, 1992, p11

Après la présentation du tableau qui décrit le champ lexical employé par le groupe témoin. En ce qui après, nous présenterons le tableau contenant le vocabulaire utilisé par le groupe expérimental au post-test, dans leurs productions écrites.

4-7-2-Vocabulaire utilisé par GE (champ lexical)

Ce tableau ci-après, montre la fréquence du vocabulaire, dont le groupe expérimental utilisé, afin de rédiger leurs expressions écrites.

Tableau n°12 : description du champ lexical du groupe expérimental

Transport 0019 voie 0010	Afrique du nord 0023 et ville 003	Temps 0025	Personnes 0017	Quantité 0008	Accident 0038	Sécurité 0012 et Santé 0008
Camion 0005	Algérie 0023	2018 0003	Automobiliste 0006	20 morts	Accident	Hôpital 0008
Commune 0003	Biskra 0003	2019 0003	Personnes 0017	07 blessés	0037 Mort 0023	Protection civile 0012
Route 0010	Batna 0004	Dimanche 0003		07 blessés	Vitesse 0008	Blessés 0014
Vitesse 0008	Tamanrasset 0012	Jeudi 0014		11 blessés	Voiture 0007	Transporté 0006
Voiture 0007		Lundi 0003		12 blessés	Blessés 0014	
Transporté 0006				005	Transporté 0006	
Percuter 0005						
Automobiliste 0006				009		

Nous passons, après la présentation de deux tableaux contenant la description du champ lexical du groupe témoin et du groupe expérimental. Nous présentons, dans ce qui suivra, l'analyse des deux tableaux précédents.

4-8-Analyse des résultats

À l'issue des données de deux tableaux présentant les champs lexicaux du groupe témoin et ceux du groupe expérimental. Nous avons pu bien remarquer que les apprenants du groupe expérimental ont réalisé des productions écrites (contenant 855 mots) riches du vocabulaire (champ lexical varie) acquis des deux textes lus. Ce qui donne à l'apprenant l'occasion de construire facilement certaines idées adéquates et acceptables. Dans ce sens, et pour justifier nos propos, nous mettons la lumière sur le passage de Déplanque Emilie qui confirme que :

« L'écriture permet de constituer une base de données grâce à la lecture. La lecture quant à elle, est une source de connaissances qui alimente d'écriture, elle permet la construction de connaissances spécifique de l'écrit de l'orthographe, du lexique et de syntaxe »⁶³

Autrement dit, ces deux compétences sont intimement liées dans l'apprentissage de l'une de ces deux activités. Cela veut dire, que la lecture permet à l'apprenant d'apprendre des connaissances spécifiques, à savoir ; l'orthographe, le lexique et la syntaxe, tout en exploitants lors de sa production écrite.

Et pour mieux justifier la richesse du vocabulaire chez le groupe expérimental. Nous avons pris du tableau du champ lexical utilisé, à titre d'exemple, le champ lexical du transport.

- Le groupe expérimental a varié dans l'utilisation du champ lexical du transport plus que le groupe témoin. Comme le mot : Camion **0005**, commune **0003**, route **0010**, vitesse **0008**, voiture **0007**, transporté **0006**, percuter **0005**, automobiliste **0006**.
- En ce qui concerne, le groupe témoin, a utilisé comme champ lexical du transport que : Renverser **0005**, vitesse **0003**, voiture **0005**, conducteur **0003**, rouler **0005**.

Quant aux écrits (formés de 700 mots) du groupe témoin, nous avons remarqué l'utilisation limitée du vocabulaire (champ lexical limité). En d'autres termes, nous n'avons pas constaté des efforts de la part des apprenants de ce groupe à utiliser des mots difficiles ou

⁶³ Delplanque, Emilie « L'articulation de la lecture au CP », Mémoire de master 2, Université d'Atrois (Dir. M. Avezard & C. Roger). 2012, p19

nouveaux. Où dans toutes les copies ils sont restés tourner autour le même lexique déjà maîtrisé en classe. Ce qui nous pousse à comprendre que le groupe témoin éprouve des difficultés à trouver le vocabulaire adéquat pour rédiger sa production écrite. Nous pouvons voir cela, dans les deux corpus du groupe témoin, à titre d'exemple, ce qui suivra.

Exemples des corpus du groupe témoin au pré-test.

ST02

Un accident

Un enfant un accident A tolga devant le colège 13-03-2022 remversé par une voiture le conducteur roulait en vitesse la victime s'est blessée et se trouve dans un état stable.

Figure 6 : corpus de (ST 02)

ST03

Accident de la circulation

Accident de la circulation, A Tolga devant le collège.

13-03-2022 reversé par une la victime s'est blesse et se
voiture une accident une enfant trouve dans un etat stable
le conducteur roulait

Figure 7 : corpus de (ST 03)

À l'issue de ces deux corpus du groupe témoin, nous remarquons que ces deux apprenants ont utilisés presque le même vocabulaire. Quant aux apprenants du groupe expérimental, nous avons constaté une richesse du vocabulaire dans leurs corpus. Tout en prenant ces deux exemples de corpus du post-test, comme ce qui suivra.

Exemples des corpus du groupe expérimental au post-test.

SE14

Tamanrasst : 7 morts et 11 blessées dans un accident

Le jeudi 21 décembre 2018, à 16h20, s'est produit un grand accident dans la route de Tamanrasset à cause de la vitesse.

Un accident s'est produit à Tamanrasset, le
jeudi 21-12-2018, à 16h20, à cause de la
vitesse. L'automobiliste s'es fait percuter par

une voiture 7 ont été trové la mort et 11
blessées transportés à l'hôpital.

Figure 8 : Corpus de (SE14)**SE11**

Alger : Vingt personnes morts et deux blessés dans un accident.

Vingt personnes ont perdu la vie et deux autres ont été blessés jeudi 16h20, cet accident a été dangé.

Cet accident s'est produit entre deux vihucules
à cause de l'accece de la vitesse.

Les blessés ont été transportés par la
protection civile et vingt personnes ont été
perdu la vie sur place, un fin trist.

Figure 9 : Corpus de (SE11)

Donc, cette richesse et la variation remarquée dans l'emploi du vocabulaire dans les corpus du groupe expérimental est grâce au repérage du vocabulaire et les formes discursives effectuées à partir la lecture proposée au post-test. Ces résultats est justifié par le passage de notre spécialiste Sophie Moirand qui affirme que :

« On ne peut produire non plus les types d'écrits (...) avant d'en avoir « vu » dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de mêmes types lors des cours de compréhension s'avèrent être là aussi une préparation indispensable à la production de textes... »⁶⁴
.Autrement dit, l'activité de la lecture donne le scripteur apprenti l'occasion à repérer les connaissances nécessaires, qui lui aideront à produire leur texte.

Meron, C et Maga, J-J, ajoutent aussi, *« les actes de lecture-écriture possèdent un lien congénital, en ce sens que le contenu des écrits est issu des lectures : Les productions écrites (...) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en œuvre dans la lecture (...) »⁶⁵*

⁶⁴ Moirand, S, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Clé International, Didactique des langues étrangères, 1979, P.96

⁶⁵ Meron, C et Maga, J-J, *Le défi lecture : pour une pédagogie de la lecture-écriture en projet*, Lyon, Chronique sociale, 1994, p.2

En d'autres termes, ces deux compétences sont complémentaires, dans le sens que les textes produits sont le fruit de la mobilisation des connaissances, à savoir ; le lexique, vocabulaire, syntaxe, l'orthographe, et les différentes formes discursives.

Après l'analyse des résultats, nous passons à présenter la synthèse, dans ce qui suivra

5-Synthèse des résultats

En guise de synthèse de notre recherche. Nous avons opté pour une analyse qualitative-quantitative des productions écrites des apprenants de 3^{ème} année moyenne, par un groupe témoin et un groupe expérimental. Dans un premier temps, pour comparer entre le nombre d'erreurs commises dans les 12 corpus de la part du groupe témoin au pré-test, et dans les autres 12 corpus du groupe expérimental au post-test. Dans un deuxième temps, nous avons décrit et comparé les catégories du discours et le vocabulaire (champ lexical) utilisés et fréquentés dans les produits de ces deux groupes au pré-test et au post-test.

Les résultats obtenus à partir l'analyse des corpus du pré-test et du post-test, nous permettent de synthétiser que, à cause de la courte durée pour réaliser notre enquête de recherche, la lecture effectuée par le groupe expérimental des deux textes proposés, elle n'a pas eu un apport pour diminuer les erreurs d'une manière satisfaisante chez les apprenants de ce groupe. Un nombre total d'erreurs commises (55) par ce dernier est presque identique au nombre total d'erreurs commises (63) par le groupe témoin.

Pour montrer les résultats obtenus on ce qui concerne le nombre d'erreurs commises par les deux groupe (GT/GE), nous présenterons les données du deux groupes au pré-test et au post-test selon un diagramme en barres, comme ce qui suivra.

Le graphique qui ci-dessous, représente le nombre d'erreurs commises dans chaque corpus par le groupe témoin au pré-test, et le groupe expérimental au post-test.

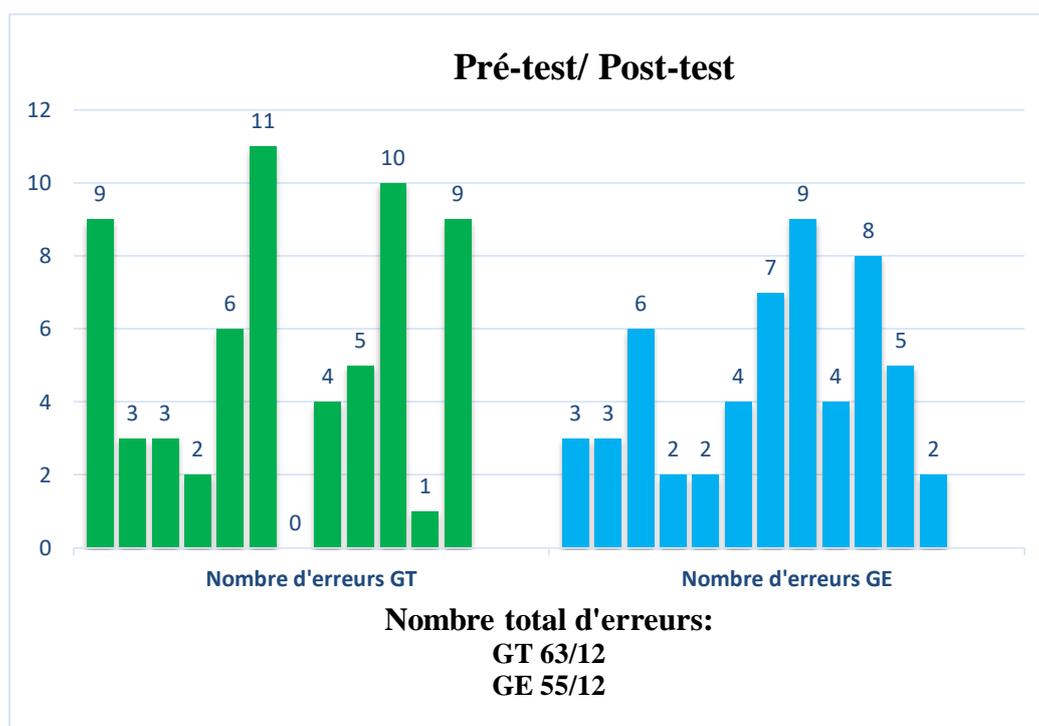


Figure 10 : représentation du nombre d'erreurs commises par GT/GE

Le figure (01) représente les résultats trouvés en ce qui concerne le nombre d'erreurs commises (63) dans les 12 corpus du GT au pré-test, qui est un nombre presque identique du nombre d'erreurs commises (55) dans les 12 copies du GE au post-test.

Cependant, la lecture proposée et les stratégies de lecture-écriture utilisées dans le post-test a pu doter les apprenants de ce groupe d'une certaine richesse du vocabulaire et des formes discursives, à mobiliser pour produire leurs expressions écrites, et une progression notable dans la structure des textes produits.

Le graphique qui présente le figure (02) ci- après, nous montera les résultats finaux concernant la richesse du vocabulaire et les catégories de discours employés par le groupe témoin et le groupe expérimental, au pré-test et au post-test.

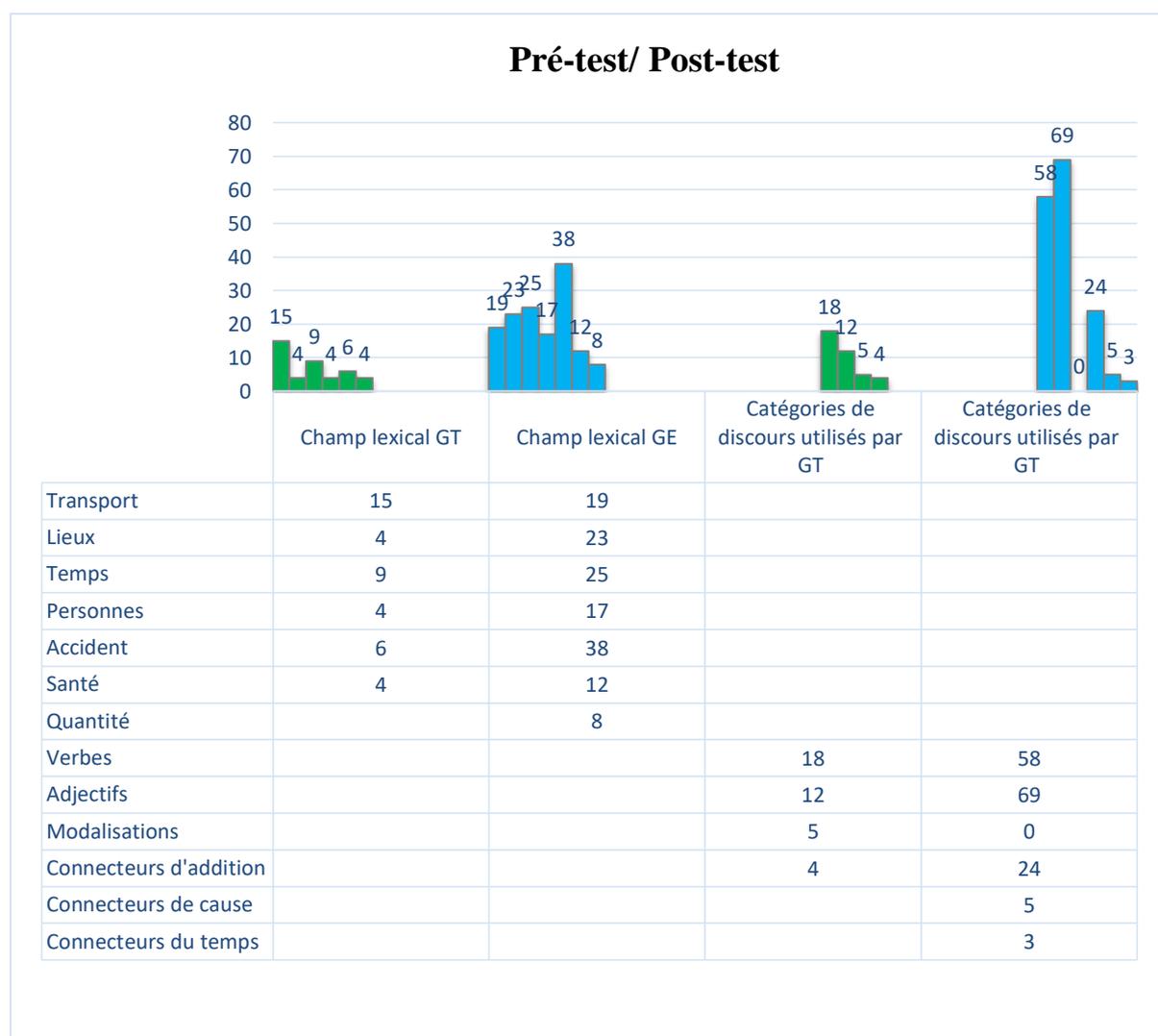


Figure 11 : représentation graphique des résultats finaux

La figure (02) représente la différence de la fréquence (obtenu par le logiciel Tropes) du champ lexical (vocabulaire), dans les copies du GT et celles du GE. Également, la fréquence des catégories de discours utilisés par le groupe témoin et le groupe expérimental au pré-test et au post-test. Des données qui montrent la richesse du vocabulaire chez le groupe expérimental.

Nous pouvons déduire donc, revenant à l'étude analytique de notre travail de recherche. Nous avons pu parvenir aux résultats satisfaisants, qui montrent la progression notable des apprenants de 3^{ème} AM du groupe expérimental dans leurs productions écrites grâce à l'apport de la lecture effectuée et l'utilisation des stratégies de lecture-écriture dans notre enquête.

Cette progression confirme l'importance de l'articulation et la complémentarité entre les deux compétences, à savoir, la lecture et l'écriture, dans l'apprentissage des apprenants de 3^{ème} année moyenne en classe de FLE.

Nous proposons donc que, l'enseignant doit travailler plus sur les différentes difficultés rencontrées lors de l'activité de la production écrite. Dans ce sens, il doit être la première source de motivation pour l'apprenant, le guide et le facilitateur de son apprentissage. L'enseignant créatif doit être tout le temps à l'actualité, pour chercher et créer les différentes outils et moyens pour l'aider à développer ses compétences, notamment sa compétence scripturale. À titre d'exemple, il propose des activités qui travaillent ces points faibles. Consacre plus du temps à apprendre des nouvelles connaissances, traiter les besoins de l'apprenant...etc. Quant à la production écrite, pour que l'apprenant comprenne les différentes structures des types des textes, l'enseignant peut lui proposer des modèles sur des écrits de même type, afin de distinguer la structure du texte, d'acquérir son vocabulaire, voir comment doit être la syntaxe des phrases, à maîtriser la conjugaison des verbes et ses divers formes discursives. L'application des activités qui aident à réduire les difficultés orthographiques, comme il peut multiplier les occasions de la lecture dans le but de découvrir l'orthographe des mots, de même lieu d'apprendre des nouveaux mots et les réemployer en rédaction, enseigner des techniques, ainsi des habiletés et des stratégies rédactionnelles réutilisables à rédiger un écrit acceptable.

Conclusion

Dans le troisième et le dernier chapitre, nous avons abordé le volet pratique de notre travail de recherche. Commenant par une description de lieu de l'enquête, l'échantillon visé, et l'instrument choisi pour notre recherche, en justifiant notre choix. Suivant pour une méthode expérimentale basée sur une étude analytique comparative entre les productions écrites de notre échantillon.

Ensuite, nous avons mis l'accent sur le protocole de notre travail de recherche. Décrivant le déroulement de l'expérimental qui s'est déroulé sur deux temps, un pré-test avec le groupe témoin, et un post-test avec le groupe expérimental, à l'aide d'une grille d'analyse inspirée par notre directrice de recherche, afin de nous parvenir à vérifier nos hypothèses de départ par les résultats finaux obtenus.

En effet, nous pouvons dire que les résultats obtenus de notre expérimentation, nous montrent que nous avons réussi à confirmer que l'exploitation de la lecture complémentaire en classe de FLE pourrait doter l'apprenant de 3^{ème} année moyenne, d'un vocabulaire et des formes langagières qu'il pourrait apprendre et réemployer lors de sa production écrite. Et que l'utilisation des stratégies de la lecture et de l'écriture aide à dépasser les difficultés rencontrées en production écrite en ce qui concerne les caractéristiques textuelles et linguistiques du texte à produire.

Nous concluons que la lecture est un moyen développe la compétence scripturale, et dote l'apprenant les connaissances qui travaillent ses besoins en production écrite.

Conclusion générale

Les difficultés rencontrées lors de l'activité de la production écrite restent toujours exister dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE. Pour tenter de participer au développement des compétences en production écrite, nous avons réalisé notre travail de recherche qui a mis en avant l'apport de la lecture au développement de la production écrite en classe de FLE, en cycle moyen.

Dans notre travail de recherche, nous sommes parties du constat auprès des apprenants de 3^{ème} année moyenne, nous avons constaté qu'ils éprouvent des difficultés en production écrite. Elles viennent de leur indigence linguistique et du fait que l'enseignant ne pousse pas l'apprenant à réfléchir aux mécanismes d'interaction entre la lecture et l'écriture. Ceci a rendu l'apprentissage de la production écrite compliqué pour certains apprenants.

Nous avons introduit la première partie de notre recherche scientifique par la problématique qui stipule que : Comment la lecture pourrait-elle améliorer la production écrite de l'apprenant de 3^{ème} année moyenne ?

Pour parvenir à répondre notre problématique, nous avons réalisé notre travail en deux chapitres théoriques et un chapitre pratique : Dans le premier chapitre "**La lecture en classe de FLE**", nous avons mis l'accent sur la lecture en classe de FLE, où nous avons abordé sa définition, les modèles d'enseignement, et nous avons terminé à présenter les stratégies de la lecture. Dans le deuxième chapitre "**La compétence lectorale au service de la compétence scripturale**" : nous avons mis la lumière sur la notion de la production écrite, ses modèles d'enseignement, les stratégies rédactionnelles, puis nous avons abordé les difficultés de l'écrit, et à la fin nous avons terminé par l'articulation lecture/écriture ainsi que la relation de la lecture-écriture dans les programmes de FLE en Algérie. Dans le dernier chapitre, qui s'intitule "**lire pour bien écrire**", nous avons opté pour une méthode expérimentale auprès des apprenants de la 3^{ème} année de cycle moyen, basant sur une étude analytique comparative des données collectées, et nous synthétisons notre étude à répondre la problématique de notre recherche.

L'analyse comparative (qualitative) qui nous a mené dans notre travail, nous a permis de vérifier l'amélioration de la qualité des écrits chez le groupe expérimental, qui a pu apprendre certaines connaissances stratégiques lors de l'activité de compréhension de l'écrit exploitées en productions écrites.

Quant à l'analyse quantitative, nous a permis de remarquer le nombre des apprenants qui ont éprouvé une insécurité linguistique (nombre identique d'erreurs commises) durant la rédaction des productions écrites chez les deux groupes. Cependant, la lecture complémentaire proposée au groupe expérimental a doté à ces apprentis rédacteurs d'un répertoire de vocabulaire pour améliorer leurs écrits.

Cette enquête a pu confirmer nos hypothèses de départ, qui stipulent que : -La lecture complémentaire proposée par l'enseignant pourrait doter l'apprenant d'un vocabulaire, et des formes langagières qu'il pourrait apprendre et réemployer lors de sa production écrite. - L'utilisation des stratégies de la lecture et l'écriture aiderait à dépasser les difficultés rencontrées en production écrite en ce qui concerne les caractéristiques textuelles et linguistiques du texte à produire.

Cette amélioration remarquée dans la richesse du vocabulaire acquis et réexploité en productions écrites, nous pousse à affirmer donc, que la lecture est un moyen qui est indissociable de l'apprentissage de l'écrit, dont elle préoccupe une place importante dans l'acquisition des nouvelles formes langagières et des nouveaux vocabulaires participent à faciliter la réalisation de l'activité de la production écrite.

Les résultats obtenus de l'étude comparative, nous montrent que le groupe expérimental a produit des écrits plus ou moins acceptables, ayant une certaine richesse notable relative au vocabulaire s'acquis. Par contre, le groupe témoin souffre d'une indigence linguistique incarnée par le vocabulaire limité. Cela montre l'apport de la lecture dans l'amélioration des productions écrites.

En effet, la courte durée dont notre travail de recherche s'effectué et l'absence des apprenants, ne nous a pas permis de parvenir à réaliser un travail comme c'était prévu. Pourtant que nous avons pu arriver à un résultat satisfait et laisser une trace dans l'amélioration des apprenants en rédaction des expressions écrites grâce à la lecture.

En revanche, les difficultés relatives à l'apprentissage de l'écrit restent jusqu'à nos jours une problématique loin d'être traitée. De ce fait, nous espérons donc, que notre recherche pourrait être un travail qui ouvre les portes aux autres recherches, pour continuer à multiplier les moyens et les outils face aux difficultés relatives à l'écrit.

Le rôle de l'enseignant réside ainsi, dans ce point-là, qui pourrait être l'enseignant des savoirs et des savoirs faire, le facilitateur des tâches, le guide, et l'accompagnateur de l'apprenant dans son apprentissage. Dans ce cas, il pourrait participer à construire un apprenant ayant une posture d'écriture. Cela à partir, de consacrer plus du temps pour tenter de traiter les besoins de son apprenant en production écrite, et à multiplier les activités et les moyens qui travaillent ses obstacles afin de lui motiver à apprendre.

Je voudrais de conclure ce travail par une citation de Mahatma Ghandi qui dit « *c'est dans l'effort que l'on trouve la satisfaction et non dans la réussite. Un plein effort est une pleine victoire* »

Bibliographie

Ouvrages

- Baronnier, C**, Comment susciter l'intérêt des élèves ? Iufm De Bourgogne, 2003
- Bentolila, Alain**, Chevalier Brigitte, Falcoz-vign Danièle, « Théories et Pratiques : La lecture, Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement », Edition, Nathan, France, Paris, 1991
- Charmeux, E**, Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer, Toulouse, SEDRAP, 1992
- Chartier, A, M**, Hébrard, J, « Discours sur la lecture (1880-2000) », Ed, FARYARD ? France ? 2000
- Chauveau, R**, cité par Ville pintaux in, « Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire », Bruxelles, De Boeck, 1997
- Cornaire, C** et Raymond, P-M, « La production écrite », Clé International, Paris, 1999
- Cry, Paul**, « Les stratégies d'apprentissage », Clé International, 1998
- Cuq, J-P**, Gruca, Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Presses universitaires de Grenoble, 2017
- Décaunes, Luc**, « Lecture », Ed, Paris, 1976
- Defays, J-M** avec la collaboration de Marechal M et de Saoenen F, « Principes et Pratiques de la communication scientifique et technique », Ed, De Boeck, ça 1^{ère} édition, Paris, Juin 2003
- **Dragomir, M**, « Considérations sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère », Ed, Dacia, Cluj-Napoca, 2001
- Fijalkow, J-P**, « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », 2003
- Giasson, J**, « La compréhension en lecture », Ed, Gaëtan Morin, 1990
- Gregoire, J**, Pierart.B, « Evaluer les troubles de la lecture ; les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques », Bruxelles, De Boeck, 1994
- M-J, Gabriel**, « La dissertation pédagogique par l'exemple », Ed, Roudil, Paris, 1973
- Meron, C**, et Maga, J-J, « Le défi lecture : pour une pédagogie de la lecture-écriture en projet », Lyon, Chronique social, 1994
- Moirand, S**, Situation d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère, 1979
- Sylvie, C**, Manon, T « L'enseignement des stratégies d'apprentissage par lecture », 2004
- Viau, R**, « La motivation dans l'apprentissage du français », université de Sherbrooke, Canada, 1999

Articles

- Bégin, Christian**, « Les stratégies d'apprentissage : Un cadre de référence simplifié », Erudit Revue des sciences de l'éducation, Volume34, numéro1, 2008
- Favart, M, Olive, T**, « Modèles et méthodes d'étude de la production écrite », Psychologie française, n° 50, 2005
- Garcia-Debanc, C, Fayol, M**, « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite », Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, Pratiques, 2002
- Haddad, M**, « Analyse Du Discours Objectivé Dans Les Revues Scientifiques Algériennes (cas De La Revue El-ihyaa), Revue El-ihyaa, V22, n° 01, 2022
- **Hassani, Z**, « La réforme du système éducation en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », In, Revue Algérienne d'anthropologie et de science sociales, 2013
- Olive, Thierry, Piolat, Annie**, « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », in, Le Langage et l'Homme, Vol XXXVIII, n° 2, déc. 2003
- Piolat, A, Roussey, J-Y**, « rédaction de textes ; Eléments psychologie cognitive », In Langages, 1992
- Reuter, Y**, « les relations lecture, écriture dans le champ didactique », in, Y, Reuter 'coord), Lecture/écriture, Pratiques, n°86, Metz : CRESEF, 1995
- Tardif (1992)**, p91, cité par D, Bardeau et al, « Comment favoriser la motivation scolaire », pédagogie collégiale, Vol n° d, octobre, 1997

Dictionnaires

- Cuq. J-P**, « Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde », clé international, S.E.J.E.R. Paris, 2003
- Dubois, Jean**, « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage », Larousse, 1994
- Galisson, et Coste**, « Dictionnaire de didactique de langues », Ed. Hachette, Paris, 1976
- Legendre, R**, Dictionnaire actuel de J'éducation (3e éd.). Montréal, QC : Guérin, 2005
- Robert, J-P**, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Éd, Ophrys essentiel français, Paris, 2008

Documents officiels

-Document d'accompagnement du programme de français « cycle moyen », élaboré par le GSD de français, 2016

Thèses et mémoires

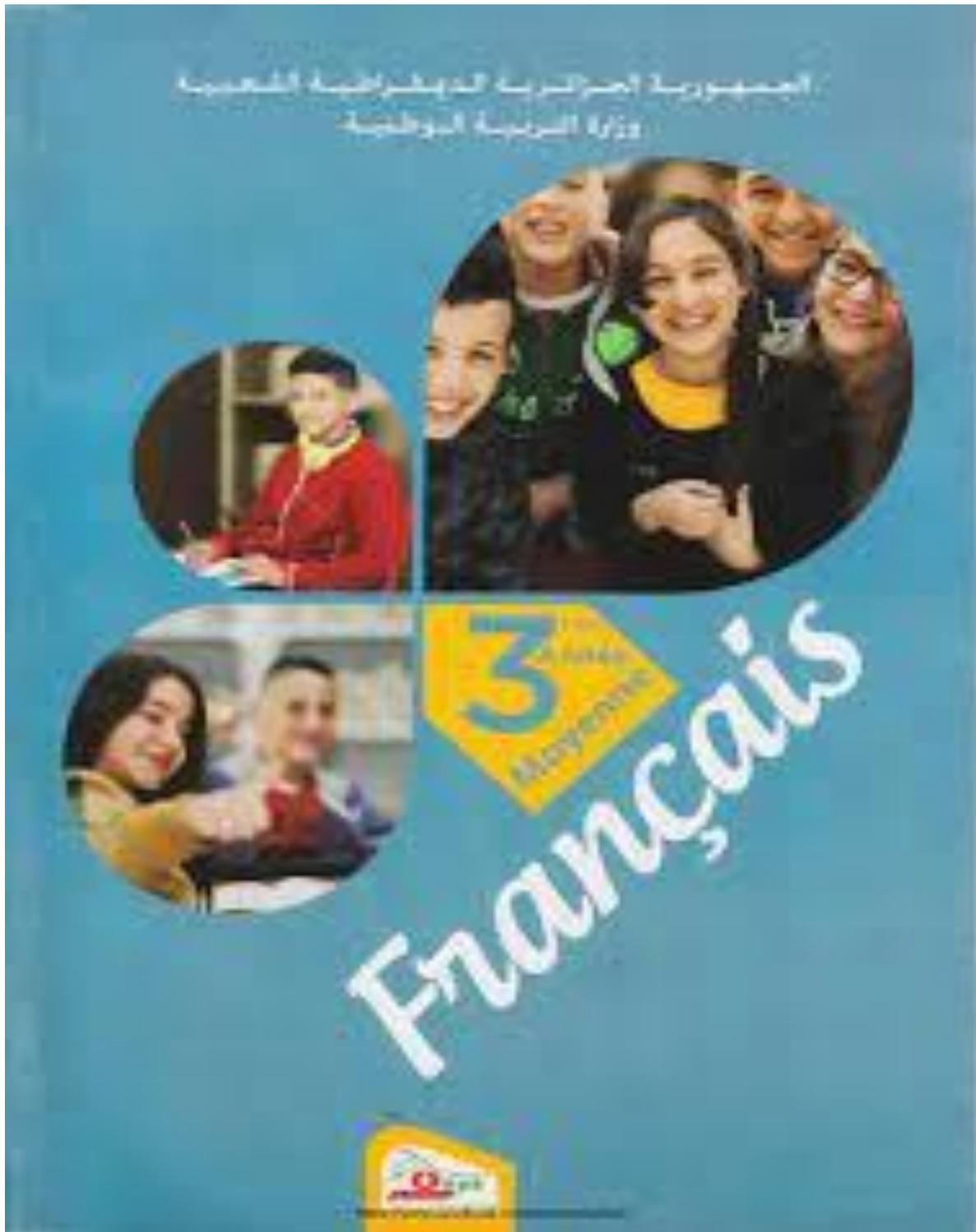
-**Ammouden, M'hand**, « L'apprentissage actif de l'écrit/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée », Thèse de doctorat, l'université de Bejaïa, 2012

-**Delplanque, Emilie**, « L'articulation de la lecture au CP », Mémoire de master 2, Université d'Atrous (Dir. M. Avezard et C. Roger), 2012

-**Haddad, M.** (2015), L'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie : le compte rendu en classe de 3AS sciences. Cas du lycée d'Arris-Batna (Doctoral dissertation)

Annexes

Annexe 01 : Manuel scolaire de la 3^{ème} AM



Annexe 02 : Répartition annuelle du niveau 3AM

			sélection de contenus aux choix (Voir programme TD)
Séquence 3 : Insérer un témoignage dans un article de presse.			
<p>Compréhension de l'oral (1h) Il a neigé à Bechar ! P. 53</p> <p>Production de l'oral (1h) Un chien lutte contre un alligator pour sauver sa maitresse ! P.54</p>	<p>Lire et comprendre à l'écrit (1h) Syrie : Incroyable ! Il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie ! P. 55</p> <p>Vocabulaire (1h) Employer les verbes de perception</p>	<p>Grammaire (1h) Manipuler le discours direct et le discours indirect dans des situations de témoignage (au présent). P. 59/60</p>	<p>Conjugaison (1h) Exprimer l'antériorité des actions en employant le plus-que-parfait P.61/62</p>
<p>Compréhension de l'écrit 2 (1h)</p>	<p>Préparation à l'écrit (1h) Les activités de préparation P. 63</p>	<p>Production écrite (3h) Introduire des paroles de témoin dans un récit de presse en respectant les codes en usage.</p>	<p>Compte rendu de la production écrite. (1h) Travaux dirigés (1H) Manipulation de journaux et sélection de contenus aux choix (Voir programme TD)</p>
Séquence 4 : Raconter des faits /événements réels			
<p>Compréhension de l'oral (1h) - Témoignage d'un ancien moudjahid, P. 71</p> <p>Grammaire (1h) Employer les connecteurs chronologiques P. 79/80</p>	<p>Production de l'oral (1h) - Dates historiques et photos, P. 73</p> <p>Conjugaison (1h) Articuler les temps du récit : imparfait / passé simple P.81/82</p>	<p>Lire et comprendre à l'écrit (1h) - Un épisode de la Révolution algérienne dans la région d'Aokas, P 75</p> <p>Compréhension de l'écrit 2 (1h) Support au choix</p>	<p>Vocabulaire (1h) Utiliser le vocabulaire lié au thème Les mots de la même famille.</p> <p>Préparation à L'écrit (1h) Les activités de préparation P</p>

Annexe 03 : le texte proposé au pré-test (manuel scolaire)

Séquence
3

Je lis et je comprends

J'observe et j'anticipe

SYRIÉ : Incroyable ! Il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie

- 1 D'après la photo, le titre et le chapeau, quel est le sujet de ce fait divers ?
- 2 Quel mot dans le titre indique que ce fait divers est surprenant ?
- 3 De combien de paragraphes se compose cet article ?

Dans la ville d'Alep, au cœur du conflit syrien, Mohammad Alaa Jaleel sauve les chats errants et abandonnés, au péril de sa vie.

Mohammad est ambulancier et sillonne la deuxième ville de Syrie pour porter secours aux nombreuses victimes humaines. Mais c'est pour l'attention qu'il porte aux chats de cette cité ravagée par la guerre que son histoire a ému et traversé les frontières.

Quand la guerre a commencé en 2011, Mohammad Alaa Jaleel et sa famille ont pris la décision de venir en aide aux plus démunis. Pour Mohammad, l'aide aux plus malheureux inclut aussi celle que l'on apporte aux animaux : « Je considère les animaux et les humains de la même façon. Chacun ressent de la souffrance et chacun mérite de la compassion ».

Alors qu'il nourrissait une vingtaine de chats, le nombre de félins laissés par les gens qui fuyaient, s'est vite multiplié.

« Une fois, une petite fille m'a amené son chat, elle a pleuré en me le donnant. Je lui envoie des photos de lui. Elle vit aujourd'hui en Turquie. Elle me demande d'autres photos, me dit qu'il lui manque et m'a demandé de promettre de le lui rendre quand ils reviendront », raconte cet homme au grand cœur.

Un an plus tard, ils étaient près d'une centaine. Ce bienfaiteur a donc récemment ouvert son sanctuaire : Il gattaro d'Aleppo (« les chats d'Alep » en italien). Aujourd'hui, il y a 170 chats dans son refuge.

Mohammad, lui, ne veut pas quitter Alep. « Je vais rester avec eux, peu importe ce qu'il se passe », a-t-il confié aux caméras de la BBC. Tous ses amis ont quitté la ville et les chats sont devenus ses nouveaux compagnons...

Fondation 30 millions d'amis.fr
Actualité du 18/11/2016.

* **Compassion** : sentiment qui porte à plaindre quelqu'un et à ressentir sa souffrance.

<https://www.facebook.com/daerizameloch>

55

Compréhension de l'écrit

Annexe 04 : La consigne de la production écrite du pré-test (manuel scolaire)

Atelier d'écriture

J'écris

- En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers
 - Tu précises le fait, le lieu et le moment de l'accident
 - Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident
 - Tu finis ton article en indiquant si la victime est hors de danger
- **Critères de réussite**
 - Annonce ton article par un titre accrocheur qui donne l'information principale.
 - Écris un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.
 - Détaille le contenu de ton fait divers par des informations qui répondent aux questions **Comment ? Pourquoi ?**
 - Insère un témoignage au discours direct
 - Présente ton texte en deux colonnes.
 - Rapporte les faits au passé composé.
 - Emploie la forme passive.
 - Utilise le champ lexical de l'accident.
- **Grille de relecture**

Critères	Moi	Mon camarade
J'ai trouvé un titre accrocheur.		
J'ai rapporté l'accident en respectant les trois étapes du récit.		
J'ai rapporté les faits au passé composé.		
J'ai employé la forme passive.		
J'ai utilisé le vocabulaire de l'accident.		
J'ai employé des substituts.		
J'ai inséré un témoignage au discours direct.		
J'ai vérifié l'orthographe des mots.		
- **Famélie ma production et je la rédige au propre.**

64

<https://www.facebook.com/desrusesnobles>

Annexe 05 : Les deux textes proposés au post-test (faits divers)

Algérie : 20 morts dans un accident de la route

Vingt personnes ont trouvé la mort et onze autres ont été blessées jeudi lorsque leur véhicule s'est renversé près de Tamanrasset, dans l'extrême sud de l'Algérie, a indiqué la Protection civile algérienne.

Parmi les vingt victimes, figuraient dix-neuf ressortissants africains et un Algérien, le conducteur, ainsi que des enfants.

L'accident s'est produit à 16h20 dans la commune d'Aïn M'guel, sur la route entre Aïn Salah et Tamanrasset, a précisé la même source sur sa page Facebook. Les passagers circulaient à bord d'un pick-up de marque Toyota qui a été entièrement détruit.

Les blessés ont été soignés sur place puis transportés rapidement dans un hôpital de la région, selon les secouristes. Les services de la Protection civile ont mobilisé sur le lieu de l'accident trois ambulances et un camion-citerne.

"La Protection civile appelle tous les conducteurs à respecter le code de la route et à être plus prudents afin de préserver leur sécurité et celle des autres", est-il écrit sur la page Facebook de la Protection civile de Tamanrasset, la grande métropole du Sahara à près de 2 000 km d'Alger, non loin du Niger et du Mali.

Tamanrasset est un lieu de transit pour les migrants clandestins subsahariens qui veulent passer en Europe via l'Algérie.

Les routes algériennes sont réputées parmi les plus dangereuses de la région. Selon les chiffres de la Sécurité routière, les accidents de la circulation ont provoqué la mort de 3 275 personnes en 2019 en Algérie.

Le progrès www.leprogres.fr Par APF- 31 déc. 2020 à 23:01

Aïn Defla : sept morts et douze blessés dans un carambolage

Sept (7) personnes ont trouvé la mort et douze (12) autres ont été blessées dimanche dernier à Aïn Defla dans un carambolage survenu sur le tronçon de l'autoroute Est-Ouest, a indiqué la direction locale de la Protection civile dans un bilan provisoire.

L'accident s'est produit à hauteur du lieu-dit Sidi Abed relevant de la commune d'Aïn Soltane lorsqu'en voulant traverser la route, un automobiliste en panne s'est fait percuter par une voiture, décédant sur le coup, a-t-on précisé.

Une panique s'en est suivie, ce qui a provoqué un carambolage impliquant cinq véhicules et

deux semi-remorques dans lequel 4 autres personnes ont trouvé la mort.

Ce bilan macabre s'est ensuite alourdi avec le décès de deux autres personnes, portant ainsi à sept (7) le nombre total des victimes de cet accident. Concernant les blessés, huit personnes sont toujours hospitalisées, néanmoins, leurs jours ne sont pas en danger

Radio Algérienne www.radioalgerie.dz 28/12/2020 - 09:09

Annexe 06 : l'activité de la compréhension de l'écrit au post-test

De la lecture à l'écriture

I/ La lecture (compréhension de l'écrit) :

Durée de l'activité : 1h

Lecture complémentaire des deux supports :

1- Observation :

1. De combien de parties se compose ces deux textes ?

texte 1	texte 2
Il y'a trois parties	Il y'a trois parties

2. Quelle en est la source ?

Texte 1 : Le Progrès 31 décembre 2020 à 23 :01
Texte2 : Radio Algérienne 28/12/2020 à 09 :09
C'est toujours en bas du texte

3. Comment est écrit le titre par rapport au texte ? Pourquoi ?

Le titre est écrit en **Gras** (c.-à-d. en noir foncé) .Pour attirer le lecteur (c'est celui qui lire le texte)

4. Quelle information donne-t-il ?
Le titre nous donne : L'information principale et un résumé du contenu

II. Lecture (Analyse)
1 ère lecture

5. Où peux-tu trouver ce genre de texte ? Justifie ta réponse.
On peut trouver ce genre du texte dans le journal. Parce qu'il écrit sous forme de colonnes

Dans quelle rubrique du journal peut-on classer cet article de presse ? Cocher la bonne réponse :

- Politique ? - Sport? - Petites annonces? **Faits divers**

6. Cet article de presse est : cocher la bonne réponse :

Une brève

Annexe 06

Un fait divers

Une interview

7. Comment appelle-t-on le passage écrit en gras et en italique qui se trouve sous le titre ?
cocher la bonne réponse :

- Le corps de l'article **Le chapeau** - La source

2ème lecture

8. Remplis le tableau suivant à partir de l'article :

	Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Comment ?
Titre texte 1	20 morts	20 morts dans un accident	En Algérie		
Chapeau texte 1	Vingt personnes et onze autres	20 personnes ont trouvé la mort et onze autres ont été blessées lorsque leur véhicule s'est renversé	Près de Tamanrasset dans l'extrême sud de l'Algérie	jeudi	A indiqué la protection civile Algérienne

	Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Comment ?
Titre texte 2	Sept morts et douze blessés	Un carambolage	à Ain Defla		
Chapeau texte 2	sept personnes ont trouvé la mort et douze autres ont été blessées	sept personnes ont trouvé la mort et douze autres ont été blessées dans un carambolage	à Ain Defla, il survenu sur le tronçon de l'autoroute est-ouest	Dimanche dernier	A indiqué la direction locale de la protection civile dans un bilan provisoire

9. Compare entre le titre et le chapeau, Quels sont les éléments du titre repris dans le chapeau ? Quels sont les éléments nouveaux ? à quelles questions répond le titre ?
- Les éléments communs entre le titre et le chapeau répondent aux questions Qui ? Quoi ? Où ? Comme dans nos textes....
- Et les éléments nouveaux répondent aux questions Quand ? Comment ? et on trouve ces éléments dans le chapeau (donc le chapeau il y'a plus de détails que le titre)

Annexe 07 : L'activité de l'entraînement à l'écrit au post-test

II. Entraînement à l'écrit (deuxième séance)

Durée : 1h

3ème lecture

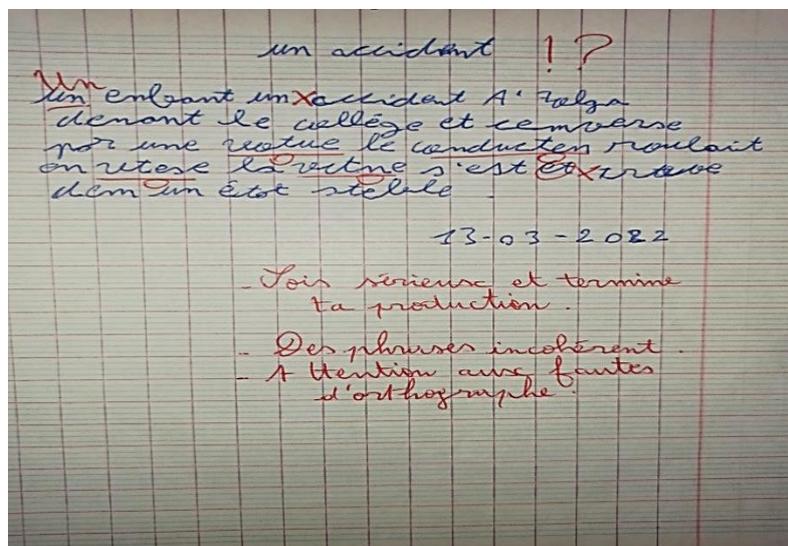
Question 01 :

Souligne les mots qui renvoient à : (**l'accident**, **le temps**, **le lieu**, et les **personnages**, **adjectifs**), en utilisant des différentes couleurs. Puis tu les classes dans tableau ci-dessous :

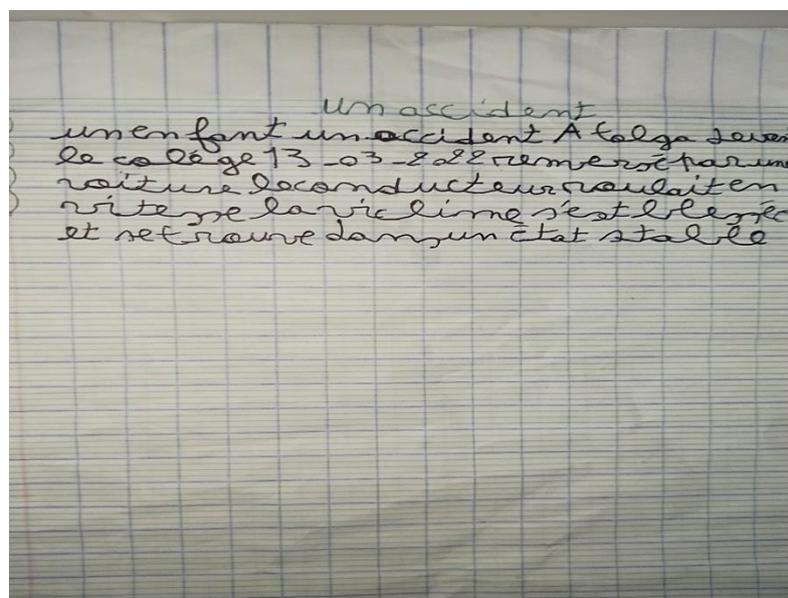
Les champs lexicaux de : L'accident	Les verbes de l'accident/d' action	Les indicateurs du temps	Les indicateurs de lieu	adjectifs	Les personnages

Annexes 10 : Les productions écrites du pré-test (GT)

ST1



ST2



ST3

Un accident de la circulation
~~Un accident~~

Un accident de la circulation, à Tolya devant le collège.

13-03-2022 renversé la victime s'est blessée et se trouve dans un état stable

Phrases incohérentes !

Attention à la syntaxe.
Essaie de faire des phrases simples sujet - verbe - complément

Il faut respecter la consigne et les critères de réussite

ST4

Un enfant renversé par une voiture
Un enfant non renversé par une voiture
à Tolya devant le collège 13-03-2022.

ST5

Un enfant un accident A'folga devant
le collège 31/1/2008 renversé par une
voiture le conducteur roulait vite la victime
s'est blessée et se trouve dans un état stable

ST6

Un enfant a été renversé
par une voiture.

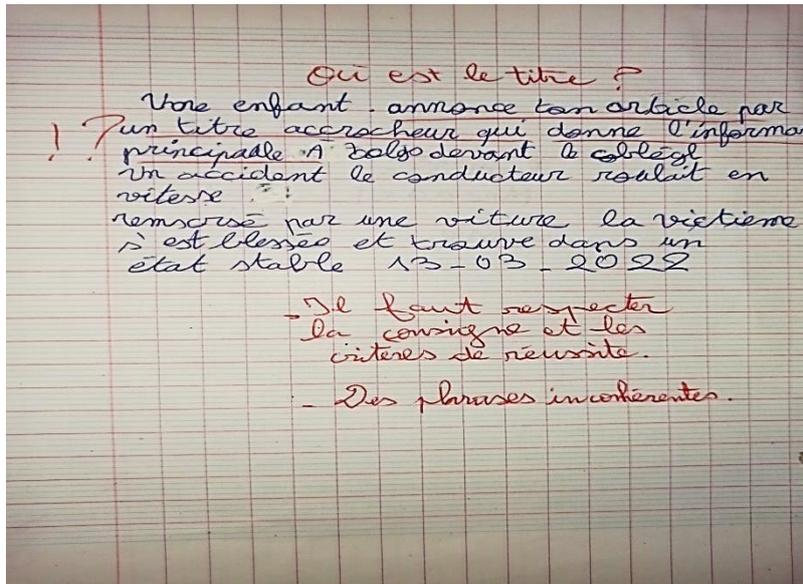
- En sortant du collège tu as été témoin
d'un enfant un accident A'folga
devant le collège 13, 03, 2022 renversé
par une voiture le conducteur
conduisait vite la victime
s'est blessée et se trouve
dans un état stable.

- Annonce ton article par un titre accrocheur

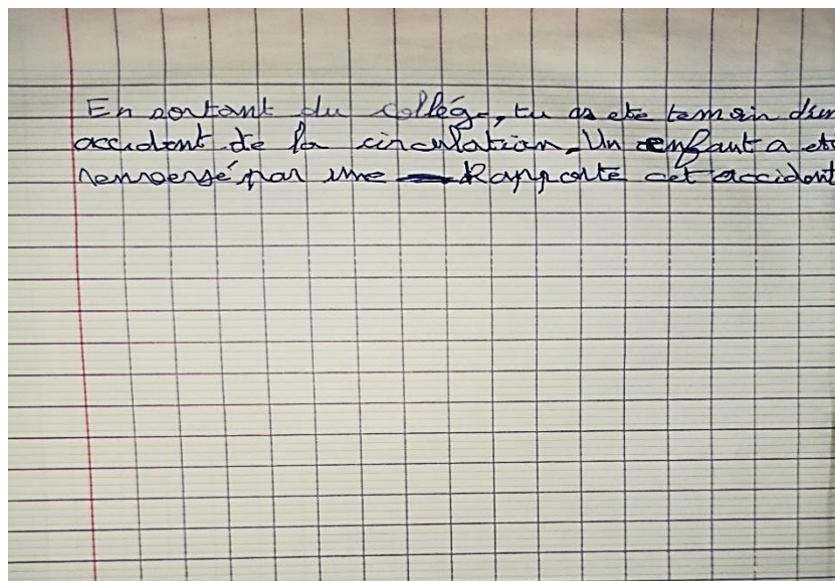
- Il faut respecter la
consigne et les critères de
réussite.

- Essaie de terminer
ta production la prochaine
fois.

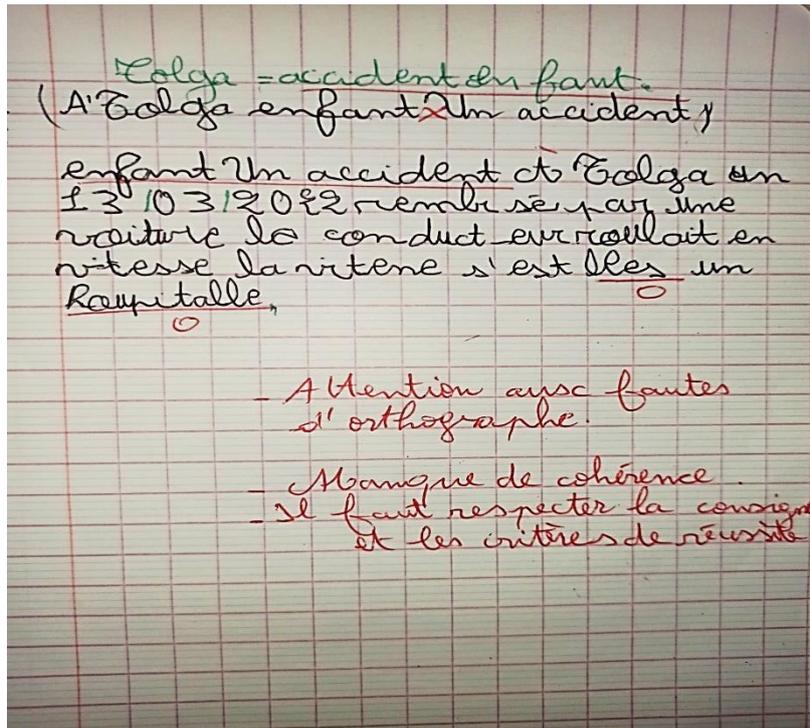
ST7



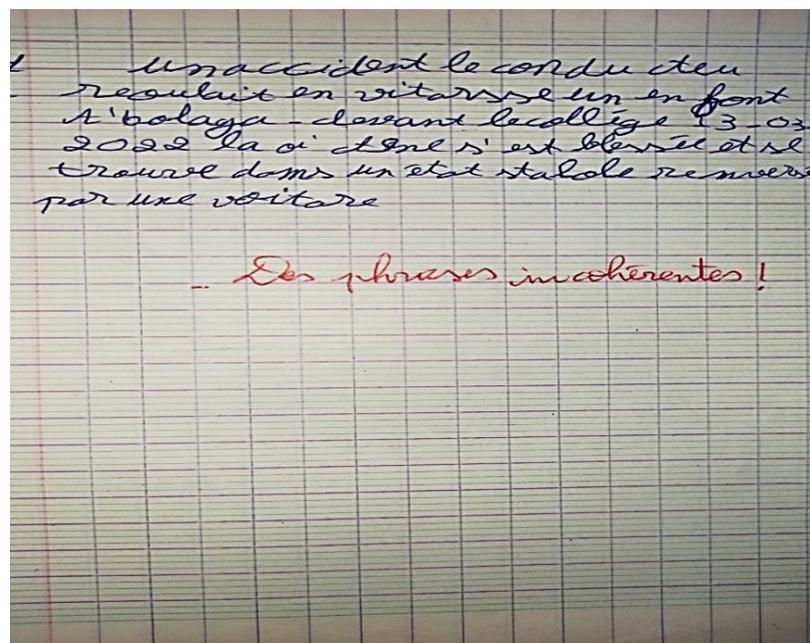
ST8



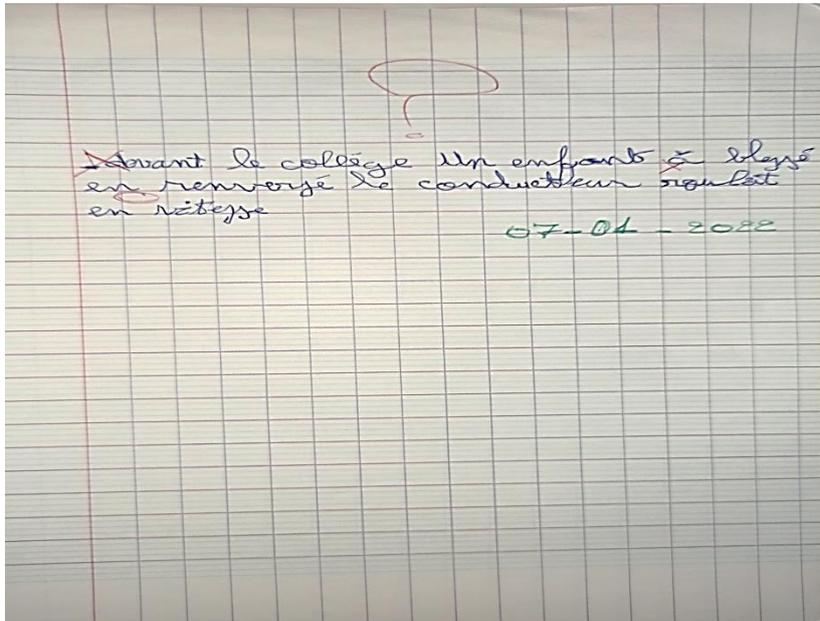
ST9



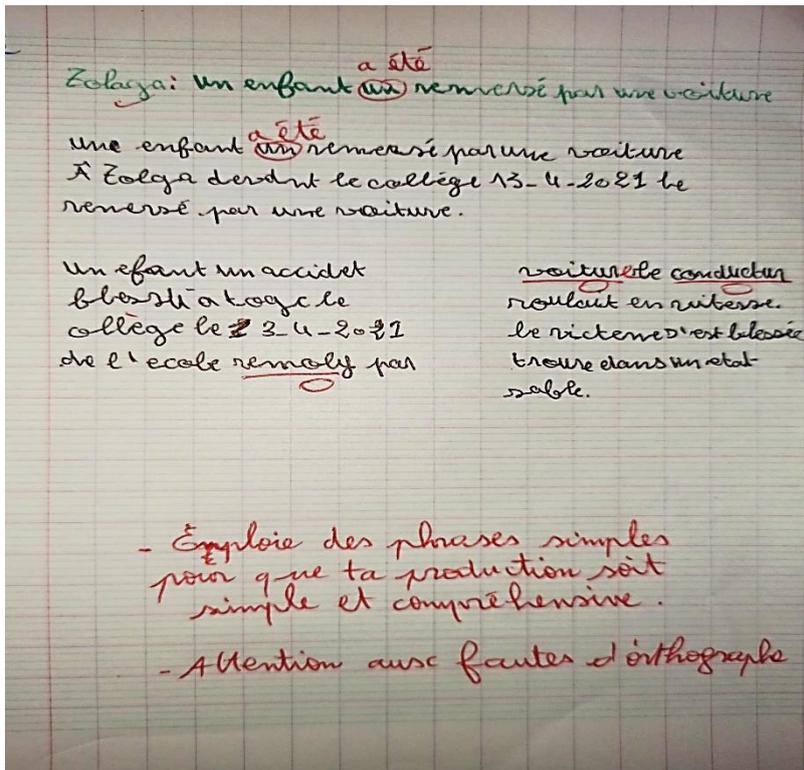
ST10



ST11



ST12



Annexes 11 : Les productions écrites du post-test (GE)

SE1

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Algerie : 20 morts dans un accident.
Jeudi 9 Aout, personnes ont été blessés, leur véhicule n'est
renversé près de Tamansasset a indiqué la protection civile.
Un accident s'est produit l'automobiliste s'est
à Batna, à lundi dernier fait percuter par
quand la voiture roulant camion, il a été tué et
traverser la route la mort, onze blessés
transportés à l'hôpital

SE2

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Tamansasset : 5 morts et 7 blessés dans un accident.
cinq morts ont trouvé la mort et 7 blessés
dans un accident de la route. Jeudi dernier
l'automobiliste s'est
un accident s'est produit fait percuter par un
à Tamansasset à jeudi camion. L'accident est été
dernier, la voiture roulant traverser la route,
traverser la route. blessés transportés à
l'hôpital.

SE3

De la lecture à l'écriture

III/ L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

En Algérie 20 morts dans un accident

20 personnes sont mortes, l'accident s'est produit, il y a 30, à 14h, à cause d'une vitesse, à cause de la vitesse.

Un accident s'est produit à 14h, à cause de la vitesse, la voiture s'est fait percuter par un camion, ont tué la mort.

SE4

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Tamanrasset 20 morts dans un accident

20 morts dans un accident de la route, à cause de la vitesse, à cause de la vitesse.

à Tamanrasset, à cause de la vitesse, la voiture s'est fait percuter par un camion, ont tué la mort.

un accident s'est produit à Tamanrasset, le 20/05/2020, à cause de la vitesse, la voiture s'est fait percuter par un camion, ont tué la mort.

SE5

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

..... 20 morts et 12 blessés dans un accident
 Vingt personnes ont trouvé la mort et onze personnes
 ont été blessées est produit à jeudi en 2019 dans
 la commune de Batna à l'indique de la
 protection civile
 Un accident de route sur la route de Batna et les conséquences
 sont 20 morts et 12 blessés de la commune de
 l'accident a produit à Batna, l'accident est
 le 20 à jeudi triste

SE6

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

..... Tamanassat : 20 morts et 12 blessés dans un accident de la
 route
 20 personnes ont trouvé la mort et 12 autres ont été
 blessées à jeudi dans la route de Tamanassat
 protection civile et les personnes blessées ont été soignées par
 les services de la protection civile
 Un accident dans la commune de Tamanassat
 a produit 20 morts et 12
 blessés à jeudi 20 Décembre
 2019 à cause d'un collision entre
 deux grands camions la commune de Tamanassat
 le fait de cet accident a
 été triste

SE7

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Bishra... Sept morts et deux blessés dans un accident.

Le 20/08/2016, Sept morts et deux blessés, est produit un accident à Bishra, à cause de la vitesse.

Un accident est produit à Bishra, à cause de la vitesse. L'automobiliste fait percuter par une Volvo sept morts et deux blessés. Ils ont été transportés à l'hôpital pour un diagnostic d'accident.

SE8

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Algerie... 2 morts dans un accident

demain dernier, deux personnes ont été tuées et deux autres ont été blessées dans un accident de la route, à cause de la vitesse. Les victimes ont été transportées à l'hôpital.

un accident est produit par un automobiliste qui a percuté un camion. Les victimes ont été transportées à l'hôpital.

SE9

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

en Algérie. Vingt personnes ont été blessées
enfants.

Nig. près d'Alger, à Jeudi, la
Néon de la route.

Le fait de la route. Le fait de la route.
Nourou pour certains. Le fait de la route.
La mort d'un. Le fait de la route.
Le lieu de l'accident en 2019. Le fait de la route.

SE10

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Alger : Vingt personnes ont été blessées dans un accident.

Vingt personnes ont perdu la vie et deux autres ont été blessées.
Jeudi 16 h 30, cet accident a été enregistré.

Cet accident a été produit par la protection
entre deux véhicules. Deux et vingt personnes
à cause d'un accident de la route. ont été perdus la vie
Les blessés ont été transportés sur place, un fait.

SE11

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Un accident s'est produit à l'heure de la nuit à l'intersection de la route nationale 1 et de la route nationale 2 à Alger. Un camion a heurté une voiture qui se trouvait dans un état d'ivresse. Les deux véhicules ont été projetés dans les airs et ont atterri dans un champ. Les secours sont intervenus rapidement et ont transporté les victimes à l'hôpital. L'accident a fait deux morts et plusieurs blessés.

SE12

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Un accident s'est produit à l'heure de la nuit à l'intersection de la route nationale 1 et de la route nationale 2 à Alger. Un camion a heurté une voiture qui se trouvait dans un état d'ivresse. Les deux véhicules ont été projetés dans les airs et ont atterri dans un champ. Les secours sont intervenus rapidement et ont transporté les victimes à l'hôpital. L'accident a fait deux morts et plusieurs blessés.

SE13

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Tamansasset : 4 morts et 10 blessés dans un carambolage

Le jeudi 6, un carambolage s'est produit en Tamansasset. 4 personnes ont traversé la mort et 10 autres ont été blessées à l'indique la protection civile algérienne.

Un accident s'est produit à Tamansasset le 6 à l'endemain, les voitures se croisent la route.	L'automobiliste s'est fait piéger par une voiture qui a causé la mort de 10 personnes à l'hôpital, un accident terrible.
---	--

SE14

De la lecture à l'écriture

III/L'écriture (production écrite) :

En te faisant appel aux informations tirées des deux textes lus et en suivant la même forme d'un fait-divers, rédige en cinq lignes un troisième fait-divers sur un accident de la route que tu as vu sur les réseaux sociaux ou à la télévision.

Les consignes à suivre :

- Tu respectes la forme du fait divers (le titre, le chapeau, le corps de l'article)
- tu présentes ton texte en deux colonnes.
- Tu précises le fait, le lieu, le moment, les personnages, et les conséquences de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique les événements de l'accident.
- Tu utilises des adjectifs, le vocabulaire et les verbes de l'accident conjugués au passé composé.

Tamansasset : 4 morts et 10 blessés dans un accident

Le jeudi 21 décembre 2018 à 16h20, s'est produit un grand accident dans le village de Tamansasset, en Casbah de Vitasse.

Un accident s'est produit à Tamansasset, le jeudi 21, de 20h15 à 16h20, en Casbah de Vitasse.	L'automobiliste s'est fait piéger par une voiture qui a causé la mort de 10 personnes à l'hôpital.
---	--

Annexe 12 : grille d'analyse

Nombre d'erreurs	Verbes	Adjectifs	Champ lexical	Modalisateurs
Par copie	Catégories	Types	Familles de mots	Lieux

Source : grille inspirée par (Dr. Haddad.M 2022)

Tableau n° 02 : grille de lecture

Résumé

Ce travail de recherche tente de montrer l'apport de la lecture dans le développement de la production écrite, en se basant sur une expérimentation menée auprès d'une classe des apprenants de 3^{ème} année moyenne. Il tente de montrer comment la lecture pourrait-elle améliorer la production écrite de l'apprenant de 3^{ème} année moyenne.

Pour parvenir à répondre notre problématique, nous avons opté pour une méthode expérimentale, auprès de 30 élèves de 3AM. Notre étude vise à intégrer l'activité de la lecture complémentaire de deux textes lors de l'activité de la compréhension de l'écrit pour renforcer l'acte d'écrire. Les résultats de notre recherche nous ont permis de dévoiler l'apport positif de la lecture en classe de FLE dans l'amélioration des écrits du groupe expérimental.

Les mots clés : production écrite ; la lecture ; développement ; 3^{ème} AM ; méthode expérimentale.

ملخص

هذا البحث يحاول أن يظهر إسهام القراءة في تطوير الإنتاج الكتابي ، اعتمادا على تجربة أجريت مع صف تلاميذ السنة الثالثة متوسط . يحاول أن يظهر كيف يمكن للقراءة أن تحسن من الإنتاج الكتابي لتلميذ السنة الثالثة متوسط.

للاوصول لإجابة لمشكلتنا، إختارنا المنهج التجريبي ، مع 30 تلميذ للسنة الثالثة متوسط. تهدف دراستنا إلى دمج نشاط القراءة المكثفة لنصين أثناء نشاط فهم القراءة لتعزيز عملية الكتابة. أتاحت لنا نتائج بحثنا كشف الإسهام الإيجابي للقراءة في صف اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في تحسين الكتابات للمجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية : الإنتاج الكتابي ؛ القراءة ؛ تطوير ؛ الثالثة متوسط ؛ منهج التجريبي.

Demande de stage



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة-

التاريخ: 04/12/2022

كلية الآداب و اللغات.

قسم اللغة الفرنسية.

الرقم / 11 / ق.ف / 2022.

الى السيد : مدير مديرية التربية لولاية بسكرة

الموضوع: طلب اجراء ترخيص

في اطار الترخيص الخاصة بالطلبة في الوسط المهني ونظرا لما لها من اهمية على الصعيد العلمي والمهني
يشرفني ان اطلب من سيادتكم الموافقة على استقبال الطالب(ة) الوارد اسمه (ا) ادناه

الطالب (ة) : مرابط خولة

رقم التسجيل: 171835045346

السنة : الثانية ماستر

التخصص: تعليمية اللغات الأجنبية

السنة الجامعية : 2023/2022

مكان الترخيص : مديرية التربية

المؤسسة : متوسطة محمد خيضر طولقة

رأى و ختم المؤسسة المستقبلة :

دادي بوسلمة
المدير
المدرسة
متوسطة محمد خيضر طولقة

جامعة محمد خيضر بسكرة
رئيس قسم اللغة و الآداب الفرنسي
د/ فؤاد نجاة
كلية الآداب و اللغات

Document d'engagement anti-plagiat



UNIVERSITE MOHAMED KHIDER. BISKRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises

Bureau des études Master

Déclaration sur l'honneur relatif à l'engagement aux règles d'intégrité scientifique en vue d'élaboration d'une recherche

Je soussigné(e),

M, Mme : M. Menabet K. Raoula

Qualité : étudiant(e), enseignants(e), chercheur(e) : étudiante

Portant carte d'identité n° : 207551709 Délivrée le : 10/03/2022

Inscrit à la faculté : Des lettres et des langues Département : de Français

Chargé(e) d'élaborer des travaux de recherche (mémoire, mémoire de Master, mémoire de Magister, thèse de doctorat) dont le titre est :

L'apport de la lecture au développement de la
production écrite en classe de FLE
(Cas des apprenants de la 3^{ème} AN)
C.E.M. Mohamed Khider - Tolga

Je déclare en mon honneur de m'engager à respecter les critères scientifiques et méthodologiques, ainsi que les critères de l'éthique et de l'intégrité académique requise dans l'élaboration de la recherche sus citée.

Biskra le : 10/06/2023

Signature de l'intéressé(e)

