



MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE



MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER
Option : didactique des langues étrangères

Thème

**le rôle de l'activité de lecture dans le développement de la
compétence scripturale.
Cas des apprenants de 1^{ère} année moyenne au CEM Hocine
Djabalah bir-kased-ali Bordj Bou-arrerdj**

Présenté par :

- Benmessahel Abir
- Remache Nada
- Laidani Mélissa

Encadré par :

- Atamna Fouzi

Année Universitaire : 2022-2023

Remerciement

Tout d'abord, nous souhaitons exprimer notre gratitude envers Dieu le tout-puissant pour nous avoir accordé la force, le courage et la volonté pour accomplir ce modeste travail.

Nous tenons également à remercier l'équipe pédagogique et les enseignants du département des lettres et de langue française. en particulier notre encadrant de recherche «Athamna Fouzi» qui a accepté de nous encadrer et de nous accompagner tout au long de notre travail. Nous sommes reconnaissants pour ses conseils judicieux, ses efforts et son soutien constant pour que ce mémoire puisse être finalisé. Ses encouragements et son dévouement ont été inestimables pour nous.

Nos sincères remerciements à l'enseignante Abdelli Djamila, qui nous a accueillis avec bienveillance dans sa classe. Pour son aide précieuse, ses commentaires constructifs et ses suggestions pertinentes qui ont grandement amélioré la qualité de ce travail. Sa contribution a été d'une importance cruciale dans la réalisation de ce travail.

Nous sommes sincèrement reconnaissants envers les membres du jury pour avoir accepté de lire et d'examiner notre travail.

Enfin, nous aimerions remercier tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, de manière directe ou indirecte, à l'élaboration de ce mémoire.

Dédicace

Je souhaite exprimer ma gratitude en dédiant humblement ce travail à ma chère famille. Leur amour inconditionnel a été la force motrice derrière mes réalisations et j'ai le plaisir de leur offrir ce travail avec joie et affection, en signe de ma reconnaissance envers eux :

À celui qui incarne l'amour de ma vie, un don inestimable des cieux, à celui qui a dédié sa vie à notre bien-être, et à vivre dans des conditions optimales. À celui qui place mon bonheur en tête de liste, celui qui m'a soutenu tout au long de mon parcours, et qui a pourvu à tous mes besoins, à mon cher papa.

A ma mère bien aimé ; ce mémoire est le fruit de notre collaboration invisible, car chacun de mes pas en avant a été guidé par tes conseils avisés et ton amour infini. Je suis profondément reconnaissante de t'avoir comme mère et je ne saurais exprimer à quel point tu comptes pour moi. Que cette dédicace soit le témoignage de mon amour éternel et de ma gratitude profonde envers toi. Tu es ma source d'inspiration et mon modèle de vie. Je t'aime plus que les mots ne pourront jamais le dire. Il n'y a pas de mots suffisants pour exprimer la valeur des sacrifices que vous avez faits pour moi, rien ne peut les remplacer ou les compenser.

Je voudrais exprimer ma gratitude envers mes sœurs Rahma et Ilham ainsi que mon frère bien-aimé Abderrahim, qui ont toujours été à mes côtés et m'ont soutenu de manière inconditionnelle. Leurs encouragements ont été une source de force et d'inspiration pour moi, et je prie pour que Dieu les bénisse. Vous êtes la fondation de ma vie et je suis profondément reconnaissante de vous avoir à mes côtés. Et un spécial remerciement pour mes neveux Malak et Iline.

Je voudrais exprimer mes remerciements envers mes beaux-frères Ameer et Mostapha, les époux de mes sœurs bien-aimées. Je remercie Dieu de vous avoir mis sur ma route, car votre soutien, votre amour et vos encouragements ont été inestimables pour moi. Votre présence dans ma vie est une bénédiction pour laquelle je suis très reconnaissante.

À mes chères grands-mères, dont les prières incessantes ont toujours veillé sur moi, je vous souhaite une longue et heureuse vie.

À mes chères amies nada et Mélissa, mes compagnes de travail avec qui j'ai partagé des moments forts et des moments difficiles, je vous souhaite une réussite éclatante et tout le bonheur que vous méritez.

Je tiens également à remercier mes amis et ma famille pour leur soutien indéfectible, ainsi que mes professeurs pour leur expertise et leur passion pour l'enseignement. Leurs conseils avisés et leur confiance en moi m'ont permis de surmonter les obstacles et d'atteindre mes objectifs.

Merci à tous pour votre soutien inconditionnel

BENMESSAHEL ABIR

Dédicace

En témoignage de ma profonde gratitude je dédie ce modeste mémoire :

À toutes les personnes qui m'ont aidé, conseillé et soutenu tout au long du travail

À l'homme de ma vie qui m'a fait une femme, ma source de Vie, d'amour et d'affection, à mon support qui était toujours à mes côtés pour me soutenir et m'encourager, à mon prince papa

Au paradis de Dieu sur la terre, la bougie qui allume mon chemin, à la prunelle de mes yeux à la source de ma joie et mon bonheur, ma moitié maman

Que Dieu les protégé et leurs prête bonne santé et longue vie

Aux fleurs de la maison et son printemps, Mes sœurs Linda et Taysir.

À mes frères Mourad, Chouchou, Mahydine.

À mes neveux.

mes amies, mes collègues d'étude et à mes proches.

- *A qui me donne l'espoir et toujours me dit que tout va passer, ma grande mère*
- *A mes chère binômes Abir et Melissa celles avec qui j'ai réalisé ce travail, on a passé les bons et les mauvais moments ensemble, je te souhaite tout le bonheur du monde avec beaucoup de réussite.*

Remache Nada

Dédicace

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de la réalisation de mon mémoire de fin d'études. Votre soutien a contribué de manière significative à la réussite de ce projet. Ainsi, je souhaite adresser mes sincères remerciements à mon professeur, ma famille, mes proches et mes amis.

Tout d'abord, à mon professeur, je tiens à vous remercier du fond du cœur pour votre patience, votre disponibilité et surtout vos judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion pour réaliser mon projet de fin d'études. Je suis reconnaissante d'avoir eu l'opportunité d'apprendre de vous.

À ma famille, je souhaite exprimer ma gratitude pour votre amour, votre soutien et votre confiance en moi. Votre présence m'a permis de garder le cap et de persévérer. Votre soutien a été d'une valeur inestimable. Je vous suis profondément reconnaissante pour le soutien que vous m'avez apporté.

A mes proches et mes amis, je vous remercie du fond du cœur pour votre soutien, vos encouragements et votre compréhension tout au long de mon parcours. Votre présence bienveillante et vos encouragements m'ont donné la force et la motivation. Je suis reconnaissante de vous avoir à mes côtés et de pouvoir compter sur vous.

A mon professeur, ma famille, mes proches et mes amis, je vous remercie chaleureusement. Votre soutien continuera de m'inspirer et de me guider dans mes futurs projets. Je vous suis profondément reconnaissante pour votre contribution et je vous exprime ma gratitude la plus sincère.

Avec toute ma reconnaissance,

LAIDANI MELISSA

Table des matières

Remerciement	
Dédicace	
Introduction générale	1
I. Partie théorique	
➤ Chapitre I : le processus de lecture / écriture et la compétence scripturale	
Introduction partielle	6
1.1 Définition de la lecture selon plusieurs auteurs	6
1.2 Types de la lecture.....	8
1.2.1 Lecture studieuse	
1.2.2 Lecture balayage	
1.2.3 Lecture sélective	
1.2.4 Lecture oralisée	
1.2.5 Lecture action	
1.3 Stratégies de la lecture.....	9
1.4 Objectifs de la lecture.....	10
1.4.1 Fluidité	
1.4.2 Compréhension	
1.4.3 Motivation	
1.5 Apprentissage du processus de la lecture	12
1.5.1 Pré-lecture	
1.5.2 Lecture	
1.5.3 Post-lecture	
1.6 Rôle de l'enseignant en processus de lecture	14
1.7 Importance de la lecture	15
1.8 Rôle de la mémoire dans l'acte de lire.....	17
1.8.1 Mémoire sensorielle	
1.8.2 Mémoire immédiate ou à court terme	

1.8.3	Mémoire à long terme	
1.9	Compréhension de l'écrit selon plusieurs auteurs	18
2.1	Compétence scripturale	19
2.2	Processus de la rédaction	20
2.2.1	Planification	
2.2.2	Mis en texte	
2.2.3	Révision	
2.3	Production écrite selon plusieurs auteurs	22
2.4	Modèles de la production écrite	24
2.4.1	Modèle de Hayes et Flower	
2.4.2	Modèle de Sophie Moirand	
2.5	Relation entre lecture-écriture	27
	Conclusion partielle	29
II. Partie pratique		
➤ Chapitre I : matériels, méthodes et recueil des données		
	Introduction partielle	32
1.	Description du lieu de l'expérimentation	32
2.	Échantillonnage	32
3.	Description du corpus	33
4.	Objectifs de la recherche	33
5.	Méthodologie de travail	34
6.	Présentation de l'expérimentation	34
7.	Matériels et méthodes d'analyse	35
	Conclusion partielle	36
➤ Chapitre II : résultats et discussion		
	Introduction partielle	39
1.	Déroulement des séances	39
2.	Description de la grille d'évaluation	51

2.1 Évaluation de la lecture.....	51
2.1.1 Analyse et interprétation des résultats.....	54
2.2 Analyse des copies des apprenants	61
2.2.1 Indicateurs de réussite.....	64
3. Tableau comparatif des résultats d'évaluation de la lecture et des productions écrites des apprenants.....	72
4. Analyse et interprétation générale des résultats obtenus.....	73
Conclusion partielle	74
Conclusion générale.....	76
Bibliographie	
Annexe	

Liste des figures

Figures	Titres
Figure n°1	Schéma du processus de lecture
Figure n°2	Schéma de processus de rédaction
Figure n°3	Le modèle de Hayes et Flower (1980)
Figure n°4	Texte de Manuel scolaire page 140
Figure n°5	Illustration sur le déroulement de la 2eme séance
Figure n°6	La Paragraphe avant la correction
Figure n°7	La paragraphe après la correction
Figure n°8	L'évaluation de la lecture
Figure n°9	Reconnaissance des mots
Figure n°10	La ponctuation
Figure n°11	L'articulation
Figure n°12	Déchiffrage des mots
Figure n°13	L'autocorrection
Figure n°14	Lecture avec liaison
Figure n°15	Lecture fluide
Figure n°16	Lecture sans hésitation
Figure n°17	Les indicateurs de réussite
Figure n°18	Le titre
Figure n°19	La ponctuation
Figure n°20	Respect de la consigne
Figure n°21	Type de texte (prescriptif)
Figure n°22	Conjugaison
Figure n°23	Orthographe
Figure n°24	Vocabulaire
Figure n°25	Construction des phrases
Figure n°26	comparaison entre les résultats d'évaluation de lecture et des productions écrites des apprenants

Liste des tableaux

Tableaux	Titres
Tableau n°1	La grille dévaluation de la lecture.
Tableau n°2	la grille dévaluation des copies des apprenants.
Tableau n°3	La première séance
Tableau n°4	La deuxième séance
Tableau n°4	La troisième séance
Tableau n°6	La quatrième séance
Tableau n°7	Activité donné par l'enseignante
Tableau n°8	La cinquième séance
Tableau n°9	La grille dévaluation de la lecture
Tableau n°10	Le pourcentage des résultats
Tableau n°11	La grille dévaluation de la production écrite
Tableau n°12	Le pourcentage des résultats obtenus
Tableau n°13	Tableau comparatif des résultats d'évaluation de lecture et de production écrite des apprenants

Introduction

générale

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement des langues étrangères, en particulier celui de FLE, est centré sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui sont considérées comme les fondements de toute compétence linguistique et jouent un rôle dans la réussite de l'apprentissage. La maîtrise de ces compétences est l'une des conditions de l'apprentissage du FLE. L'objectif est d'apprendre aux apprenants à utiliser la langue d'une manière autonome soit à l'oral ou à l'écrit et à acquérir les quatre compétences de base, à savoir la compréhension de l'oral et de l'écrit, ainsi que la production de l'orale ou de l'écrit.

Partant de ce constat nous allons tenter de tester dans ce travail qui examiner le rôle de l'activité de lecture dans le développement de la compétence scripturale au cycle moyen, plus précisément la classe de la 1ere année moyenne.

Le FLE est enseignée dès la troisième année primaire pour permettre une acquisition précoce. Depuis la réforme éducative progressivement mise en place à partir de 2003, l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture sont devenus l'élément central de l'acquisition de cette langue étrangère. Ainsi, la réussite de ces activités scolaires est primordiale pour les apprenants, car c'est activités sont primordiales dans leurs cursus scolaire.

Les activités de lecture et d'écriture sont considérées parmi les plus complexes, ce qui rend difficile leur pratique pour les apprenants. D'après des études en didactique de nombreux enseignants expriment leur insatisfaction concernant le niveau de lecture et d'écriture de leurs apprenants, en raison de cette complexité et des difficultés rencontrées. Les apprenants sont souvent démotivés à pratiquer ces activités, en particulier la production écrite. Cependant, cette dernière est une activité d'évaluation essentielle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Elle vise à développer chez les apprenants la capacité de comprendre les textes de manière approfondie et à être en mesure de les reproduire par écrit. Apprendre la compétence scripturale d'un apprenant ne semble pas être une tâche sans difficultés ; « Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée ». ¹et pour arriver à développer cette dernière nous devons commencer par renforcer des compétences de bases telles que la lecture.

On peut dire que La lecture est le point de départ essentiel du processus d'apprentissage. En effet, en lisant, l'apprenant développe plusieurs compétences linguistiques telles que l'identification des idées principales d'un texte, la mémorisation et

¹ Cuq, J-P. Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (5è éd.). Grenoble : Pug. P.184

Introduction générale

l'acquisition de connaissances linguistiques variées (sémantiques, lexicales et grammaticales). Ces compétences peuvent ensuite être appliquées lors de la rédaction, améliorant ainsi la compétence scripturale chez l'apprenant de manière plus efficace.

Elle est souvent considérée comme la base fondamentale de l'écriture comme l'affirme Yves Reuter (1995 :14) : « Pas de lecture sans écriture et pas d'écriture sans lecture »²,

Elle offre un espace de création et de liberté où l'apprenant peut exprimer ses pensées et ces idées. De ce fait, la lecture et l'écriture sont deux compétences linguistiques interdépendantes comme l'affirme Giasson :

« Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles. On ne saurait concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend jamais parler dans son environnement .il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture : elles sont indissociable dans l'apprentissage de la langue écrite »³, car une bonne production écrite nécessite généralement une lecture riche et préalable. Cette dernière présente de nombreux avantages avec les nous pouvons développer nos compétences en écriture. « Lecture et écriture forment un couple indissociable. L'apprentissage de la première est un préalable obligatoire à celui de la seconde »⁴

Nous avons choisi ce thème car nous sommes curieux de savoir comment la lecture peut avoir un impact positif sur la capacité d'écriture des apprenants. Ce sujet est important car il permet de mieux comprendre la relation entre la lecture et l'écriture, et de proposer des méthodes efficaces pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en écriture grâce à la lecture. En effet, l'enseignement de la lecture et de l'écriture est un processus clé dans l'apprentissage des langues étrangères, et ce qui nous a motivé à étudier ce thème afin de mieux comprendre l'importance de la lecture dans le développement de la compétence scripturale des apprenants.. C'est la réflexion qui nous a conduits à formuler la problématique suivante :

- la lecture peut-elle joue un rôle primordial dans l'amélioration de la compétence scripturale ?et les apprenants qui lisent beaucoup produisent-ils mieux par écrit ?

Pour répondre à notre problématique, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

² REUTER Yves, (1995) « les relations et les interactions lecture, écriture dans le champ didactique », in, Y .Reuter (coord), Lecture/écriture, Pratiques, n°86, Metz : CRESEF, p14.

³ Giasson Jocelyne, La lecture de la théorie à la pratique », Bruxelles : Deboeck. 2007, p.62.

⁴ Robert J.-P., dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, p. 116.

Introduction générale

- la pratique régulière de la lecture permettrait d'améliorer la compréhension des structures de phrases, l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de la grammaire, ce qui aidait les apprenants à améliorer leur compétence linguistique d'un premier point et leur compétence de rédaction en production écrite d'un autre point.
- la lecture aidait les apprenants à développer leur créativité et leur imagination, ce qui améliorerait leur capacité à écrire et à créer des idées originales. Ainsi que, la mémorisation des connaissances acquises pendant la lecture favoriserait leur capacité à écrire, car les éléments abordés pendant la lecture peuvent être réemployés lors de la rédaction.

Pour confirmer ou infirmer ces deux hypothèses, nous avons partagé notre travail en deux grandes parties, l'une est théorique, l'autre est pratique.

Le cadre théorique est consacré à deux éléments principaux qui sont :

En premier lieu ; La lecture : sa définition, ses types, ses stratégies, ses objectifs, l'apprentissage du processus de la lecture, ainsi que le rôle de l'enseignant en processus de la lecture, l'importance de la lecture et finalement le rôle de la mémoire dans cette activité. En deuxième lieu ; l'écriture : La compréhension de l'écrit (la compréhension en lecture), La compétence scripturale, Le processus de la rédaction, La production écrite et ses modèles puis nous allons les étapes de la rédaction et, enfin, nous allons expliciter la relation lecture/écriture.

Concernant le cadre pratique, présenté sous forme de deux chapitres ; le premier est consacré aux éléments matériels et le recueil des données tandis que le deuxième présente les résultats et la discussion de notre expérimentation.

Partie

théorique

Chapitre I

le processus de lecture/écriture
et la compétence scripturale

Introduction partielle

En didactique des langues étrangères, l'objectif principal est de pouvoir communiquer avec les autres en apprenant une nouvelle langue. Pour y parvenir, différentes activités sont nécessaires, parmi lesquelles la lecture et l'écriture sont considérées comme des aspects fondamentaux. En effet, la lecture est un outil crucial qui permet de faciliter et d'améliorer le développement de l'une des quatre compétences principales, à savoir la production écrite. Son objectif est de guider progressivement l'apprenant dans l'identification et la compréhension du sens d'un texte ou d'un support écrit et l'amélioration de la compétence rédactionnel. En somme, la lecture et l'écriture occupent une place essentielle dans l'enseignement des langues étrangères. Ils sont deux activités qui accompagnent chaque apprenant tout au long de sa carrière scolaire.

Au cours de ce chapitre, nous allons identifier et présenter les notions fondamentales suivantes :

1.1 Définition de la lecture selon plusieurs auteurs

La lecture joue un rôle crucial dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en constituant une composante déterminante. Elle représente la clé de la réussite scolaire, car elle permet aux apprenants de passer du code oral au code écrit. En effet, elle est un outil incontournable pour cette transition, Il existe de nombreuses définitions pour ce terme parmi lesquelles:

- Selon CHEVALIER (1992) pense que la lecture : « *lire Ne consiste donc pas seulement à identifier et à combiner des lettres, ce n'est pas seulement non plus suivre une chaîne de mots, c'est faire intervenir ses connaissances ; il se produit un mouvement constant de va-et-vient entre l'écrit et le lecteur* »⁵.
- Selon Jean Pierre Robert est la suivante : « *Lire c'est savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement en codé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé* »⁶.

C'est-à-dire , La lecture consiste principalement à décoder et interpréter les signes linguistiques pour comprendre une information écrite. En d'autres termes, le lecteur doit décrypter les informations présentées dans le texte afin d'en extraire le sens.

⁵ Chevalier, B. (1992). La lecture et la prise de note, Paris : Nathan, p35.

⁶ Jean pierre robert. L'essentiel français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE nouvelle édition, revue et argumentée 2011.p116

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

- Selon Alain Content : « Lire c'est construire du sens et ne pas seulement déchiffrer .la lecture est basée sur une exploration du texte lui-même. L'information contextuelle ou extracontextuelle étant accessoire, sauf pour les lecteurs faibles qui y recourent. La manière la plus rapide est d'identifier les mots »⁷.
- Et comme l'affirme le dictionnaire de didactique et de langue « action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit, »⁸.

Cela veut dire que la lecture implique la capacité de décoder et déchiffrer des symboles écrits et comprendre leur signification, apprendre l'identification des mots écrits pour accéder à l'information présentée dans un texte.

- Selon le dictionnaire de la langue française «aussi c'est une émission à haut voix d'un texte écrit, action de parcourir des yeux sur ce qui est écrit pour prendre connaissances du contenu. »⁹.
- D'après MORAIS, J « En lisant, nous prenons de l'information par l'intermédiaire des organes Sensoriels chez les voyants, le mode d'entrée habituel de la lecture est fourni par la vision .L'activité de la lecture constitue donc une source importante de renseignements sur notre capacité de lecture»¹⁰.

D'après les citations, il ressort que la lecture implique un traitement et une interprétation de l'information à l'aide des organes sensoriels, principalement la vue, afin d'acquérir des connaissances et comprendre le sens associé à l'information

- Pour William S. Gray (1956) apprendre à lire est « apprendre à l'élève non seulement à identifier les mots, mais aussi à bien comprendre le texte »¹¹.
- D'après Gracia-Debanc, Grandaty&Liva (1996) « Lire c'est apprendre à comprendre et à produire des écrits... tous les écrits présents dans la communication sociale »¹².
- Evelyne Charmeux déclare qu' : « il est important de rappeler que sans compréhension, il n'y aura pas de lecture»¹³.

⁷ Content, A.2003. Quelles sont les compétences et processus mobilisés par l'élève dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise ? Conférence de consensus, paris, disponible sur :

<http://www.bienlire.education.fr>. Mémoire lakhel noria

⁸ Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues. Ed Hachette. Paris, 1976, p 312

⁹ R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues. Ed Hachette. Paris, 1976, p 312

¹⁰ MORAIS, J., L'art de lire, Odile Jacob .Paris 1994, p .13

¹¹ Illiam, S. Gray, L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris : Unesco, 1956, p 82

¹² Gracia-Debanc, R. Grandaty, M. Liva, A. (1996), Didactique de la lecture. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.

¹³ Charmeux, E. (1992). Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer, Toulouse, SEDRAP. P.65 8 Robert, j-p .op.cit. P132.

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

- Comme le confirme Gabriel « *le but de la lecture, c'est la compréhension des textes* »¹⁴.

La lecture et la compréhension sont étroitement liées et ne peuvent être dissociées l'une de l'autre. En effet, lire implique nécessairement de comprendre le message écrit. Ainsi, le décodage et la compréhension d'un texte sont fortement liés, et le lecteur doit être capable d'acquérir simultanément des compétences de lecture et de compréhension instantanée pour être efficace.

- Pour Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, la lecture est : « *Une interaction entre le texte et son lecteur* »¹⁵.

En se basant sur cette définition, la lecture peut être décrite comme une activité ou un processus de communication qui établit une connexion entre le lecteur et l'auteur du texte. Autrement dit, la lecture permet au lecteur de s'immerger dans l'univers du scripteur et d'entrer en relation avec les idées et les pensées qu'il a exprimées à travers son écrit.

Toutes ces différentes déclarations nous indiquent que, la lecture est un outil pédagogique crucial et une activité mentale et intellectuelle qui permet aux apprenants de maîtriser les compétences linguistiques. Les apprenants donnent du sens au texte qu'ils lisent en décodant et en interprétant les signes graphiques, ce qui leur permet de comprendre le sens global du texte. La compréhension est considérée comme la tâche la plus importante pour l'apprentissage des langues étrangères. De plus, cette activité implique l'utilisation de la vision.

En somme, La lecture est un outil de communication et de compréhension qui favorise le développement des compétences en production écrite chez les apprenants.

1.2 Types de lecture

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la manière dont procède le lecteur pour construire le sens d'un texte. Pour certains une stratégie de lecture désigne la manière dont on lit un texte. Ils rattachent les stratégies de lecture au projet de celui qui lit et à la situation de lecture. Cicurel (1992 : p8) propose une typologie de stratégies en assignant à chaque type l'objectif de lecture qui convient :

¹⁴ GABRIEL .MA. La dissertation pédagogique par l'exemple .Éd Roudil, Paris 5, 1973, p. 309.

¹⁵ Cuq et Gruca, Cours de la didactique du français langue étrangère et seconde ,2003-p 160.

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

- **1.2.1 Lecture studieuse** : est une stratégie mise en œuvre par le lecteur pour tirer le maximum d'informations.
- **1.2.2 Lecture balayage** : est une stratégie que le lecteur utilise pour prendre connaissance de l'essentiel du texte.
- **1.2.3 Lecture sélective** : est déployée lorsque le lecteur cherche une information précise dans le texte.
- **1.2.4 Lecture oralisée** : consiste à lire un texte à haute voix.
- **1.2.5 Lecture action** : adoptée par un lecteur occupé à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes.

1.3 Stratégies de la lecture

¹⁶La notion de stratégie est apparue avec l'apparition de l'approche communicative, qui se concentre sur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. L'orientation des recherches a pris en considération les difficultés qu'éprouve l'apprenant, ses motivations, sa personnalité, ses styles d'apprentissage ainsi que son âge, afin de l'orienter délicatement vers son autonomie.

C'est dans ce contexte que ce terme s'est introduit dans le champ de la didactique des langues étrangères.

Cette notion de « stratégie de lecture. » est apparue avec le texte : « situation d'écrit » de Moirand (1987 : p 12), où elle parle de stratégie de lecture pour désigner « comment le lecteur lit ce qu'il lit »,

Pour donner plus d'explication sur ce qu'on appelle stratégies de lecture, Martinez, 1992 : p22), les définit comme « une suite d'opérations qui peuvent être mises à la conscience et expliquées sous un mode cognitif ».

Quand un lecteur se trouve face à une difficulté, il doit utiliser ses prés requis d'une manière efficace en développant un ensemble de stratégies qui lui permettent de la régler.. Cornaire et Germain, (1991 : p 40), ont résumé ces stratégies en huit points :

- L'esquive de la difficulté : Quand un lecteur rencontre une difficulté, il sait l'esquiver. Par exemple, s'il ne comprend pas un mot, il continue la lecture parce qu'il sait qu'il va trouver son sens au fur et à mesure que d'autres mots viennent s'ajouter.

¹⁶ Menad, A. (2022). Les stratégies de lecture entre théorie et pratique.10(1), 10011021. Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downloadArticle/595/10/1/192831>. Consulté le : 25-03-2023

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

- Le balayage (scanning) : consiste à repérer rapidement une information précise. Il s'agit ici d'une lecture diagonale.
- L'écrémage (skimming) : Il s'agit de parcourir le texte rapidement et de façon non linéaire dans le but d'avoir une idée globale de son contenu. – La lecture critique : Il s'agit de parcourir un document intégralement souvent pour des états d'évaluation.
- L'utilisation du contexte : Consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider à découvrir sa signification.
- L'utilisation de l'inférence : cette stratégie est expliquée par le fait qu'un lecteur utilise ses connaissances pour enrichir, compléter ou transformer les informations contenues dans un texte.
- L'utilisation des connaissances antérieures : Le bon lecteur sait utiliser spontanément son bagage de connaissance qui lui permet d'appréhender l'information contenue dans un texte.
- L'objectivation (monitoring) : C'est une activité de gestion à la quelle recourt le bon lecteur à la fin de la lecture pour intégrer de nouvelles connaissances.

Finalement, on peut dire que les stratégies aident l'apprenant à traiter plus facilement et plus rapidement une information. Les stratégies, sont alors nécessaires pour préparer le lecteur à acquérir certains automatismes.

1.4 Objectifs de la lecture

Dans l'enseignement / apprentissage du FLE, la lecture est considérée comme un processus déterminant et incontournable. L'enseignement de la lecture aux apprenants leur permet d'améliorer leurs compétences dans toutes les disciplines surtout en langue cible.

¹⁷Les enseignants et les enseignantes ont une influence considérable sur le développement et le maintien du goût de l'apprentissage et de la lecture de leurs élèves. Plus leur motivation à lire est forte, plus les élèves lisent ; plus leurs stratégies cognitives sont complexes, plus leur lecture s'améliore. L'enseignement de la lecture vise trois objectifs : la motivation, la compréhension et la fluidité.

¹⁷Objectifs de la lecture efficace. (s. d.). La Saskatchewan lit. Disponible sur : <https://lasaskatchewanlit.wordpress.com/buts-lies-a-la-competece-dans-la-lecture/> . Consulté le : 08-04-2023.

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

¹⁸Les lecteurs chevronnés « lisent avec fluidité, comprennent le contenu de leurs lectures, savent appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs compétences dans de nouveaux contextes et sont fortement motivés à lire »

- **1.4.1 Fluidité** est l'habileté de lire les mots fréquents et familiers de façon automatique en respectant la prosodie (intonation, rythme, débit, volume, pauses et l'intégration de ces cinq éléments) d'une manière qui démontre la compréhension.
- **1.4.2 Compréhension** est l'habileté de comprendre le message du texte, d'y réfléchir et d'en tirer des conclusions. La compréhension se développe avec l'utilisation des stratégies avant, pendant et après la lecture. C'est un processus qui se développe tout au long de la vie et change selon la complexité et le but du texte, ainsi qu'avec les processus métacognitifs. Nous ne pouvons pas parler de la lecture sans parler de la compréhension selon Charmeux, 2018 : « *apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre* »¹⁹.

De plus, d'après Hamouri ; 2021 : « *L'objectif de la lecture selon Michel FAYOL est toujours la compréhension : On lit pour se distraire, ou pour chercher des informations... On ne lit pas pour lire mais pour un objectif qui se trouve en dehors de l'activité elle-même.* »²⁰. Comme le confirme Gabriel ; 1973 : « *Le but de la lecture, c'est la compréhension des textes...* »²¹.

- **1.4.3 Motivation** ; croit qu'il ou elle est capable de choisir et de lire des livres pour une variété d'intentions de lecture (pour apprendre, pour la recherche d'information et pour le plaisir.) Il ou elle persévère et utilise les stratégies appropriées pour la compréhension. Les apprenants soient attirés par des livres captivants, de poèmes, d'images, de tableaux et d'autres ressources qui éveillent leur intérêt.

L'objectif principal de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) est d'encourager les apprenants à lire des textes ou des histoires en français, que ce soit en classe ou chez eux, afin qu'ils découvrent le charme de la lecture et de la langue étrangère. Cette pratique régulière de lecture leur permettra de se familiariser avec la langue et de toujours avoir un livre à portée de main. En outre, cela peut ouvrir la voie à une réussite scolaire plus importante.

¹⁸Composantes de l'apprentissage et l'enseignement de la lecture disponible sur : <https://www.taalecole.ca/modules/lecture-primaire/composantes/> . Consulté le : 11-04-2023.

¹⁹Charmeux, E. (2018). Lire, c'est comprendre. France : UE.

²⁰ Hamouri, S. (2021). L'importance de la compréhension du texte écrit en classe de Français langue étrangère. 22(1), 629-645. Disponible sur : Arab Journals Platform <https://digitalcommons.aaru.edu.io> › ...PDF L'importance de la Compréhension du Texte Ecrit en Classe de Français ... consulté le : 21-04-2023.

²¹ Gabriel, M. (1973). La dissertation pédagogique par l'exemple. Paris : Roudil.

1.5 Apprentissage de processus de la lecture

Partant de l'idée de Jean Hawken (1973): « pour faciliter l'apprentissage de la lecture, on doit segmenter la tâche de lecture en trois séquences essentielles : pré-lecture, lecture et après lecture »²², on va constater que le processus de lecture se divise en trois étapes. Durant lesquelles l'apprenant se trouve en situation d'interaction directe avec le texte et le contexte de lecture afin de former le sens .

1.5.1 Pré- lecture

La pré lecture ou moment de découverte :«est une phase cruciale qui permet au lecteur l'entrée dans le texte et de formuler des hypothèses , avant même de lire le texte»²³.

Au cours de cette étape, les apprenants lisent le texte de manière rapide et superficielle. Cela leur permet de s'immerger dans le texte et d'avoir une vue d'ensemble de son contenu, en saisissant les notions clés telles que le sujet, la structure ou le genre du texte. À partir de là, les apprenants élaborent différentes hypothèses sur les informations contenues dans le texte. Ils peuvent également utiliser leurs connaissances préalables pour comprendre le texte donné.

1.5.2 Lecture

La lecture ou moment d'analyse. Après le moment de découverte, le lecteur a une idée générale sur le texte, donc Il peut passer au moment d'analyse. cette étape :«*oriente l'apprenant à construire le sens et entrer dans le texte dont la finalité de cette étape est la compréhension détaillée du texte lu dans sa totalité*»²⁴.

C'est-à-dire cette phase permet a l'apprenant d'entrer dans le texte et de comprendre le sens du texte en le lisant d'une manière plus approfondie.

Au cours de cette étape, l'apprenant doit gérer plusieurs tâches simultanément, notamment décoder les informations du texte, retenir les mots clés pour identifier l'idée principale, établir des liens entre les phrases, les paragraphes et les propositions. Tout cela permet d'évaluer les hypothèses formulées lors de la pré-lecture. En somme, l'apprenant doit gérer l'information de manière efficace pour assimiler la signification globale du texte.

A la fin de cette étape l'apprenant doit comprendre le texte.

²² HAWKEN Jean , cité par BOUCHAMKH Hadjer , les difficultés de lecture chez les apprenants du Français langue étrangère , p. 13.

²³ Lettres et langue française. (2018, 25 janvier). Les étapes de la lecture en classe de français. Disponible sur : <https://www.languefr.net/2018/01/les-etapes-de-la-lecture-en-classe-de.html?m=1> . Consulté le : 28-03-2023.

²⁴ Lettres et langue française. (2018, 25 janvier). Les étapes de la lecture en classe de français. Disponible sur : <https://www.languefr.net/2018/01/les-etapes-de-la-lecture-en-classe-de.html?m=1> . Consulté le : 28-03-2023.

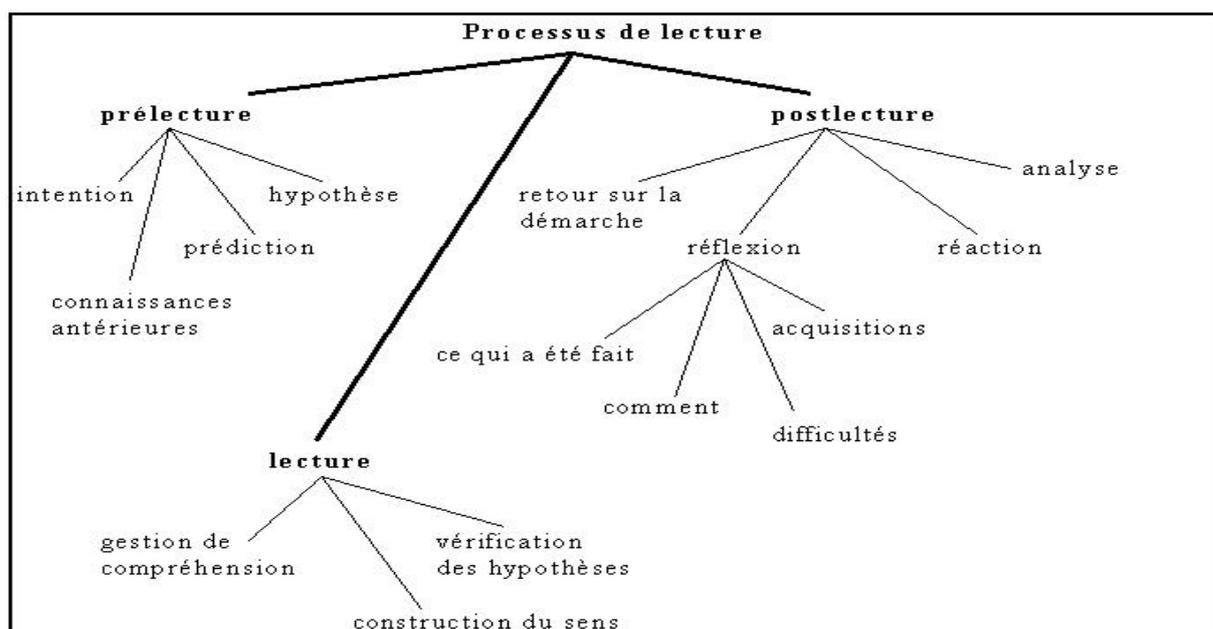
1.5.3 Post-lecture

L'après lecture ou le moment d'évaluation. Une fois la lecture achevée, l'objectif crucial de l'apprenant est de comprendre et d'interpréter le texte, ce qui lui permet d'avoir une vision objective de son propre processus de compréhension. En d'autres termes, l'apprenant s'efforce de comprendre le sens global du texte et de réfléchir sur sa propre compréhension pour évaluer la qualité de son processus de lecture. « À l'étape de l'après lecture, il analyse sa compréhension »²⁵.

Après avoir lu un texte, l'apprenant réagit en évaluant sa propre compréhension. Il réfléchit à la fois sur le contenu général et linguistique du texte pour déterminer s'il a bien compris toutes les informations. Il se pose des questions sur la correspondance de l'information qu'il a lue avec ce qu'il cherchait à apprendre. Ensuite, il établit des liens entre ces informations et ses connaissances antérieures pour mieux les organiser dans sa mémoire. Cette réflexion lui permet de maîtriser le processus de lecture et de l'utiliser efficacement dans d'autres situations d'apprentissage.

Le schéma présenté ci-dessous renforce l'idée que nous avons déjà évoquée auparavant. Il illustre les trois étapes du processus d'acquisition de la lecture, à savoir la pré lecture, la lecture elle-même et l'après-lecture.

Figure (1) : Schéma du processus de lecture²⁶



²⁵Lecture approfondie : Comment comprendre et retenir les idées importantes d'un livre. (s. d.). Nicolas Croce. Disponible sur : <https://nicolascroce.com/lecture-appfondie/>. Consulté le : 01-04-2023.

²⁶Schéma du processus de lecture disponible sur : www.k12.gov.sk.ca. Consulté le : 15-04-2023.

1.6 Rôle de l'enseignant en processus de lecture

Il semble que l'enseignant soit la pierre angulaire du changement dans l'enseignement de la lecture. Il est de plus en plus évident que l'enseignant joue un rôle clé dans l'amélioration de la lecture. Dans une étude approfondie sur l'enseignement de la lecture en Angleterre, Morris (1959) note : «*La compétence de l'enseignant, l'intelligence de l'enfant et les facilités de la salle de classe se révèlent plus importantes pour les résultats ultérieurs en lecture que la méthode utilisée pendant la phase initiale de l'apprentissage.*»²⁷ Dans leur comparaison des méthodes, Southgate et Roberts (1970) soulignent que le succès en lecture peut être obtenu en laissant l'enseignant choisir une ou plusieurs approches correspondant à ses propres convictions et aux besoins des apprenants intéressés²⁸.

Le rôle de l'enseignant est crucial dans le processus d'apprentissage des apprenants et il est souvent considéré comme un facilitateur. Lorsque l'enseignant fournit un soutien approprié, cela a un impact positif sur l'apprentissage des apprenants comme l'affirme Jocelyne Giasson : «*Depuis de nombreuses années, les recherches en éducation s'accordent sur un point : le facteur le plus important pour la réussite des élèves en lecture n'est pas la méthode employée, mais l'enseignant lui-même*»²⁹.

En lecture, son rôle qu'il est incombé de dispenser un enseignement efficace qui tienne compte des besoins individuels des apprenants afin d'éviter qu'ils ne rencontrent des difficultés, en leur apportant le soutien nécessaire.

Pour que l'enseignant réussisse à enseigner efficacement la lecture, il doit non seulement appliquer les méthodes d'enseignement de la lecture, mais également comprendre les compétences des apprenants, qu'elles soient positives ou négatives. Il doit se concentrer sur les stratégies de reconnaissance et de lecture des mots ainsi que sur les stratégies de compréhension d'un texte, tout en encourageant et en renforçant la confiance de l'apprenant en lui-même.

Le rôle de l'enseignant consiste également à instaurer un climat positif et encourageant pour les apprenants, tout en créant une ambiance agréable en classe avec des règles

²⁷ Staiger, Ralph C. 1973. L'Enseignement de la lecture : problèmes et réflexions. Paris. LES PRESSES DE L'UNESCO. P :208. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152925_fre_page_208. Consulté le : 19-04-2023.

²⁸ Staiger, Ralph C. 1973. L'Enseignement de la lecture : problèmes et réflexions. Paris. LES PRESSES DE L'UNESCO. P :208. disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152925_fre_page_208. Consulté le : 19-04-2023.

²⁹ Giasson, Jocelyne. (2012). La lecture : apprentissage et difficultés, p.19. Bruxelles, 2^{ème} édition, de Boeck éducation, p19.

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

appropriées. Tout cela contribue à favoriser la réussite des apprenants dans leur apprentissage de la lecture.

Un enseignant compétent s'efforce constamment de motiver ses élèves à lire à la fois en classe et à la maison, afin de développer leurs compétences à la fois à l'oral et à l'écrit.

Et grâce à l'évaluation, L'enseignant sera toujours attentif au développement de ses élèves et cherchera des solutions pour surmonter leurs difficultés.

1.7 Importance de la lecture

La lecture est l'un des fondements de l'enseignement/apprentissage pour toutes les matières, comme l'affirme J. Giasson : « *la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres mais pour « être » tout simplement. C'est pourquoi la lecture a toujours été, et sera encore Longtemps, une préoccupation majeure pour les enseignants* »³⁰.³¹ Depuis longtemps, certains pensent que lire était un moyen pour de se faire plaisir tout en ignorant son importance dans le processus d'apprentissage des langues étrangères particulièrement avec le développement rapide des nouvelles technologies qui font de la lecture une nécessité dans notre vie et une clé de réussite dans l'acquisition des langues étrangères.

Lire peut renforcer la personnalité des apprenants en enrichissant leur culture et leurs informations dans les différents domaines de la vie sociale. Les apprenants peuvent lire en (langue maternelle et étrangère) des textes politiques, littéraires, scientifiques, économiques, et religieux. Cela peut les aider à mieux comprendre leur entourage, et à développer leur opinion personnelle sur tel ou tel sujet.

Lire est un moyen utile dans l'apprentissage des sciences et des langues, à l'école ou à l'université. Il donne la chance de discuter et de s'exprimer dans la classe de langues.

La lecture n'est pas seulement l'acte de lire des textes littéraires ou scientifiques mais aussi une façon de communiquer avec les autres, un moyen d'échanger des idées à travers des textes, messages, etc.

Dans l'apprentissage des langues à l'école ou à l'université, nous pouvons faire plaisir aux apprenants en leur demandant de faire la lecture ; de lire à haute voix est un moyen efficace de motiver et d'animer la classe de F.L.E. Même si certains étudiants ne sont pas disposés à le faire devant leurs camarades de classe. Ils manifestent ainsi le désir d'échapper à

³⁰ Giasson, Jocelyne. (2007). La compréhension en lecture, Paris : de Boeck Education, p6.

³¹ Hamouri, S. (2021). L'importance de la compréhension du texte écrit en classe de Français langue étrangère. 22(1), 629-645. Disponible sur : Arab Journals Platform <https://digitalcommons.aaru.edu.jo> > ...PDF L'importance de la Compréhension du Texte Ecrit en Classe de Français ... consulté le : 21-04-2023.

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

tout handicap qui les empêche de lire, comme par exemple (la peur de commettre des fautes de prononciation, ou d'être critiqués par leurs camarades...). Alors, le rôle de l'enseignant est d'encourager et d'aider ces étudiants à résoudre ce problème.

Généralement, lire des textes peut aider les apprenants à élargir/développer leur vocabulaire et à acquérir d'autres compétences langagières (par exemple l'écoute attentive et la compréhension). Elle permet aux apprenants la mémorisation des mots et améliorer leurs bagage langagières et permet d'avoir un vocabulaire riche qui sert à rédiger, et de découvrir divers codes ; éléments et stratégie de l'écrit, elle serait le moteur de l'écriture car savoir lire c'est savoir écrire. Nous ne pouvons pas apprendre sans lire, c'est un processus de base dans l'éducation en général et dans l'apprentissage des langues en particulier.

Grâce aux nouvelles technologies, la lecture en dehors de la classe nous aide à savoir ce qui se passe dans le monde. Avec le développement de la communication, nous sommes obligés indirectement de lire pour connaître et suivre l'actualité internationale et pas seulement celle qui concerne notre pays natal.

L'acte de lecture nous aide à comprendre et communiquer avec la société où l'on vit.

Aide les apprenants à apprendre la grammaire et la cohérence de texte.... Et renforcer leurs expressions orales et écrites.

«*La lecture permet de se divertir et de se faire plaisir*»³². Elle permet de s'amuser et éloigner et diminue le stress et l'anxiété.

La lecture aide à développer la mémoire et les capacités cognitives. Aussi améliorer la concentration et l'attention.

«*La lecture accroît vos connaissances*»³³. En lisant, nous stockons et obtenons des nouvelles informations. Ainsi que s'ouvrir sur le monde et nous cultivons et nous accompagnons dans notre développement personnel.

La lecture développe l'esprit d'analyse et l'esprit critique.

La lecture améliore la qualité du sommeil. C'est-à-dire elle aide à dormir conformément et calme notre esprit.

³² 9 bienfaits de la lecture pour votre développement personnel. (s. d.). Dev-Perso, le site de Développement Personnel. Disponible sur : <https://dev-perso.com/9-bienfaits-de-la-lecture/>. Consulté le : 05-04-2023.

³³ 9 bienfaits de la lecture pour votre développement personnel. (s. d.). Dev-Perso, le site de Développement Personnel. Disponible sur : <https://dev-perso.com/9-bienfaits-de-la-lecture/>. Consulté le : 05-04-2023.

1.8 Rôle de la mémoire dans l'acte de lire

³⁴Les cognitivistes proposent de distinguer théoriquement trois niveaux de mémoires, à savoir

- La mémoire sensorielle.
- La mémoire à court terme.
- la mémoire à long terme.

Le traitement de l'information commence par l'interception des signaux graphiques, sous forme d'images, par la réserve sensorielle. Durant cette étape, qui dure un quart de seconde environ, une première sélection de mots est accomplie sur le corpus d'information. Les mots sélectionnés par la réserve sensorielle sont conduits alors vers la mémoire à court terme. A ce niveau, un sens est accordé aux mots et une deuxième sélection de mots est effectuée sur le corpus. La durée de cette opération ne dépasse pas vingt secondes, car la capacité de stockage de cette mémoire est limitée. « *La mémoire "immédiate" conserve 10 à 20 secondes les informations puis les rejette ou en sélectionne une part qu'elle transmet à la mémoire à moyen ou à long terme* »³⁵.

Selon les chercheurs, les informations sélectionnées par la mémoire à court terme, sont effacées immédiatement si elles ne sont pas transférées vers la mémoire à long terme.

La dernière étape de ce cheminement est la mémoire à long terme. Contrairement à la mémoire à court terme, cette mémoire n'est limitée ni en temps ni en capacité, elle représente l'ensemble des connaissances accumulées par la personne.

Le bon lecteur est donc celui qui transfère facilement et à intervalles réguliers les informations d'une mémoire à une autre. Ces trois niveaux de mémoire sont en étroite relation, elles contribuent toutes à la compréhension du sens de l'écrit et à sa mémorisation. l'opération de sélection au niveau de la mémoire à court terme ne pouvant s'effectuer sans l'aide des connaissances préalablement existantes dans la mémoire à long terme. Il est cependant connu que percevoir les mots visuellement et s'en souvenir ne peut suffire à définir la lecture. Il faut encore comprendre ce qu'on a visualisé et mémorisé .

³⁴ Menad, A. (2022). Les stratégies de lecture entre théorique et pratique.10(1), 10011021. Consulté l'adresse : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/595/10/1/192831>. Consulté le : 25-03-2023

³⁵ Chaverot, E. Decker, C. Ferras, J. (2001). Le Parcours Lecture AU C.P. Paris : Hatier

1.9 Compréhension de l'écrit selon plusieurs auteurs

La compréhension écrite ou La compréhension en lecture est considéré comme une étape essentielle à la réussite de systèmes scolaire. Elle aide à l'enrichissement des connaissances et du registre littéraire du langage. La compréhension écrite est l'un des sujets crucial qui intéresse de nombreuses chercheurs dans le champ de la didactique éducatif. C'est pour cela elle est défini par plusieurs auteurs et chercheurs :

- Galisson R. et Coste D. la définissent comme « *une opération mentale, résultant du décodage d'un message écrit qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les significations écrites ou sonores, c'est une opération de réception des messages.* »³⁶.
- Pour Foulin, J.-N. « *Comprendre un texte peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte (...) en combinant deux sources Complémentaires d'information : l'une fournie par des éléments de nature textuelle, est issu du décodage des données graphiques, l'autre est proposée des connaissances permanentes du lecteur présente dans sa mémoire à long terme* »³⁷.
- Dubois D. ajoute que la compréhension est « *l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'information nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension écrite sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme* »³⁸.
- Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde, « *La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (la compréhension orale) ou l'écrit (compréhension écrite)* ».³⁹
- Adam et Bruce ont affirmé que : « *La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans*

³⁶ Galisson R., Coste D. Dictionnaire des langues, Ed Hachette. Paris, 1976, p 312.

³⁷ Foulin, J.-N. Psychologie de l'éducation, Nathan : Paris, 1988, p59.

³⁸ Dubois D. Lire du texte au sens, 1976, p37.

³⁹ Cuq, J.-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, 2003,) p 49

connaissances antérieures, Un objet complexe comme un Texte n'est pas seulement difficile à interpréter, il est strictement sans signification »⁴⁰.

- peut-être définie comme étant : « *Un processus simultané d'extraction et de construction de sens chez le lecteur par le biais d'une interaction constante entre ses connaissances et les informations contenues dans le texte »⁴¹.*
- Aussi , J.P. CUQ montre que la compréhension de l'écrit est un processus actif et complexe du traitement de l'information contenue dans le texte, Où l'élève groupe plusieurs opérations cognitives : prélèvements d'indices, mémorisation à court et à long terme, intégration d'information, hypothèses et anticipation. Pour aboutir à construire une signification personnelle. Et c'est cette conception de la compréhension de l'écrit qui est adoptée par le programme officiel du français en Algérie⁴².

D'après ces définitions nous constatons que ; la lecture compréhension est un processus cognitif interactif, dans lequel le lecteur être capable de comprendre et d'identifier le sens d'un message d'un scripteur d'un document écrit (texte) d'une manière autonome et construire une signification personnelle et cohérente par faire une interprétation basée sur ses connaissances antérieures Stoker a long terme et les nouvelles informations acquis au moment de la lecture et de sa capacité à faire des inférences. Cela demande de l'apprenant une capacité qui permet de trouver les informations qu'il cherche dans un texte écrit par l'exploitation de différentes compétences langagières du texte lu (vocabulaire, morphosyntaxique, style discursives ...).

2.1 Compétence scripturale

Plusieurs chercheurs, incluant des linguistes et des spécialistes de la didactique, se sont penchés sur la notion de compétence scripturale. Leur recherche se concentre principalement sur cette activité en tant que sujet d'étude.

Michel Dabène définit la compétence scripturale comme faisant partie de la compétence langagière, qui est un ensemble de connaissances linguistiques et sociales intégrées. La compétence orale est l'autre sous-ensemble de la compétence langagière⁴³.

⁴⁰ Adam et Bruce.cité par Jocelyne Giasson. La Compréhension en lecture. ED. Gaétan Morin-Québec .2000.p.11

⁴¹ (Marie-Catherine St-Pierre, Véronique Dalpé, Pascal Lefebvre, Céline Giroux difficultés de lecture et d'écriture « prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes. 2010, P.36.

⁴² Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : International.

⁴³ Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle .p39.

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

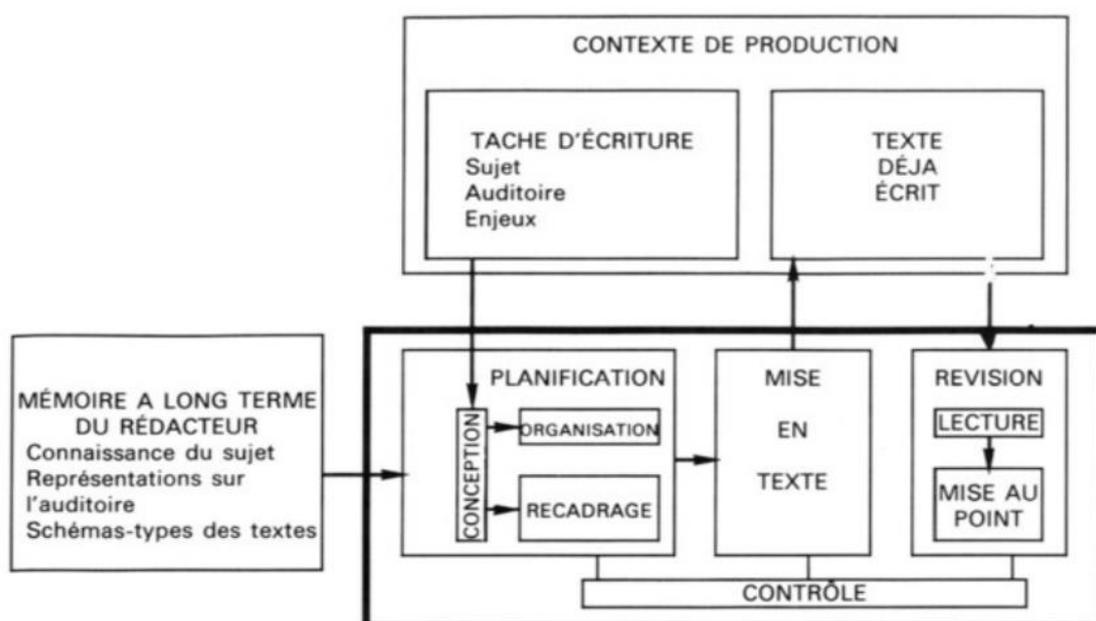
Selon Yves Reuter, spécialiste de la didactique, pour définir la compétence scripturale, il est essentiel de décrire les connaissances nécessaires (principalement linguistiques selon la tradition, mais pas uniquement), les processus mentaux impliqués (dont la psycholinguistique a largement contribué à la compréhension dans les années 1980) et les représentations mentales (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc.)⁴⁴.

La compétence scripturale englobe diverses connaissances linguistiques et psycholinguistiques, ainsi que des représentations mentales variées c'est-à-dire la capacité à comprendre et produire des textes écrits dans une langue spécifique. Elle implique l'utilisation appropriée de la grammaire et du vocabulaire, ainsi que la capacité de structurer des idées de manière logique et d'adapter son style d'écriture en fonction du public et du contexte. De plus, elle nécessite la capacité de comprendre et d'analyser des textes écrits en identifiant les idées principales, les arguments et les points de vue exprimés. Cette compétence est cruciale pour réussir dans de nombreux domaines de la vie.

1.1 Processus de rédaction

⁴⁵Les diverses opérations intervenant dans la rédaction d'un texte :

Les renseignements ainsi recueillis permettent aux auteurs de proposer un modèle d'organisation des opérations intervenant dans le processus rédactionnel, dont rend compte le schéma suivant :



⁴⁵ Claudine Garcia-Debanç. 1986. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture [article]. P : 26-27-28. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449 . Consulté le : 14-04-2023

Figure (2) :Schéma de processus de rédaction

Le modèle concernant l'activité d'écriture à proprement parler est représenté dans le cadre cerclé de gras. Cependant, le schéma indique également les composantes du contexte de réalisation de la tâche et de la structure de la mémoire du scripteur. Ces divers facteurs interviennent en effet dans la tâche de production.

Les principales opérations sont les suivantes :

1.1.1 Les opérations de planification

Elles consistent à définir le but du texte (j'écris pour quoi ? Pour quoi faire? Quelles représentations je postule chez mon lecteur ?) et à établir un plan-guide de l'ensemble de la production. Ces opérations se divisent en trois sous-processus:

2.2.1.1 Conception qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche.

2.2.1.2 Organisation, qui consiste à choisir un ordre de présentation pour les éléments ainsi recueillis. Les procédures seront pour cela différentes selon les scripteurs; ils pourront:

- sélectionner un ordre,
- sélectionner dans le matériau généré l'élément à placer en premier et ordonner la suite en fonction de ce choix, - hiérarchiser les divers éléments,

Regrouper les éléments en catégories...

2.2.1.3 Recadrage.

Relèvent de cette opération toutes les remarques qui portent sur l'adéquation du texte à l'auditoire, comme par exemple << être plus simple >> ou << ajouter une transition >>. Elles sont précieuses dans la phase de mise au point.

Ces opérations se concrétisent sous la forme de bribes non rédigées, notes ou fragments de phrases.

1.1.2 Les opérations de mise en texte

désignent les activités liées à la rédaction proprement dite. Le sujet doit gérer une suite d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

acceptables. Pour cela, le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots...) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macro structurelle). Plus le scripteur est jeune, plus les problèmes locaux risquent de lui faire perdre de vue les contraintes plus globales.

1.1.3 Les opérations de révision

Concernent la relecture et la mise au point du texte. Elles se subdivisent en deux opérations:

2.2.3.1 Lecture critique, qui a pour but de: repérer les violations par rapport au code de l'écrit (fautes d'orthographe ou constructions syntaxiques défailtantes), - détecter les effets d'incompréhension possibles: éléments restés implicites mais nécessaires à la compréhension, contradictions, termes inexacts.... - évaluer l'adéquation du texte aux buts poursuivis. Ainsi les ruptures de ton ou les éléments susceptibles de froisser les lecteurs seront éliminés.

2.2.3.2 La mise au point du texte permet d'en élaborer la version définitive. Elle consiste à :

- corriger les erreurs syntaxiques, orthographiques ou de vocabulaire,
- rétablir des éléments d'information jusque là implicites mais nécessaires à la compréhension,
- réécrire tout ou partie du texte.

1.2 Production écrite selon plusieurs auteurs

Selon Robert.J. la production écrite est : *«une activité complexe de production des textes habiletés de réflexion et des habiletés langagière »*⁴⁶.

Dans le domaine des langues étrangères et depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente comme une activité scolaire, (Ce qui incite l'apprenant)(qui amène l'élève) à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Elle peut être définie comme une activité d'évaluation pour les apprenants. Il valorise leur apprentissage et leur expérience, et permet également à l'apprenant de communiquer par écrit. C'est pourquoi parmi les compétences développées dans un manuel figure la production écrite (il existe d'autres compétences sur lesquelles repose le manuel : la compréhension écrite, la compréhension orale et la production orale).

⁴⁶ Robert, J, P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE.

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées du pré écriture, de l'écriture et de la post écriture.

- La production écrite selon Malmquist, j, (1973), Proett, j et Gill, k (1987) est :
« *Une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et habiletés langagières* »⁴⁷.
- Dans la théorie de communication Deschenes, M (1988) estime que la production écrite est : « *Une activité de production d'un textes écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'annoncer un message dans un discours écrit* »⁴⁸.
- Il indiqué aussi que la production écrite d'après Jean Pierre Robert est : « *Les termes de production et d'expression sont sémantiquement voisin et, en conséquence, employés comme synonyme ...il faut souligner que le mot ' expression 'renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, à l'idée que l'on sort de soi quelque chose à dire ou à écrire. Ce terme, qui a dominé dans les années 1970, a tendance aujourd'hui sous l'influence des grammaires textuelles, à être remplacé par celui de production* »⁴⁹.

Selon ces définitions, nous pouvons dire que la production écrite est un processus extrêmement complexe qui nécessite la présence de nombreuses compétences, notamment une réflexion approfondie et des compétences linguistiques.

La production écrite vise à produire des discours et des textes dans un état de communication interactive entre l'écrivain et le lecteur.

- Selon Robert. LARIGUE (1992): « *Production d'écrits diversifiés correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des situations « authentiques » où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et*

⁴⁷ Malmquist, j, (1973), Proett, j et Gill, k (1987) cité par Robert J-P .op.it .p170

⁴⁸ Deschenes, M (1988). Cité par Robert, J-P.p170.

⁴⁹ Robert, j-p, op.cit, p.170 .

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire »⁵⁰.

Donc, la production écrite C'est le fait de produire des énoncés obéissants des règles précises (les règles de la langue, l'organisation des idées ...) Où l'apprenant s'exprime et reformule ses informations à partir de ce qu'il a vu dans les séances de compréhension de lecture pour les transmettre dans différents types de texte. Cette activité évalue les compétences des apprenants dans la maîtrise des principes de la langue et du style d'écriture.

1.1 Modèles de la production écrite

⁵¹La compétence de production écrite constitue à elle seule un ensemble très complexe de compétences. Pour la cerner plus facilement, certains chercheurs l'ont divisée en plusieurs composantes et ont émis plusieurs modèles différents. Dans ce qui suit nous allons prendre l'exemple des deux modèles suivants

2.4.1 Modèle de Hayes et Flower

Au début des années 1980, à la suite d'expériences effectuées auprès des sujets adultes anglophones, tout en se basant sur les grandes étapes proposées par Rohmer, Hayes et Flower ont proposé un modèle qui avait l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture.

Pour Hayes et Flower, l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux.

Le modèle de Hayes et Flower, qui tire sa base théorique de la psychologie cognitive, se subdivise en trois grandes composantes:

⁵⁰ Robert. LARTIGUE (1992 : 78). cité par Mme. Mechraouilemia, mémoire de master, le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE : cas des élèves de 2^{ème} année secondaire, sous la direction de Nawal Hamel ,Biskra,2014/2015

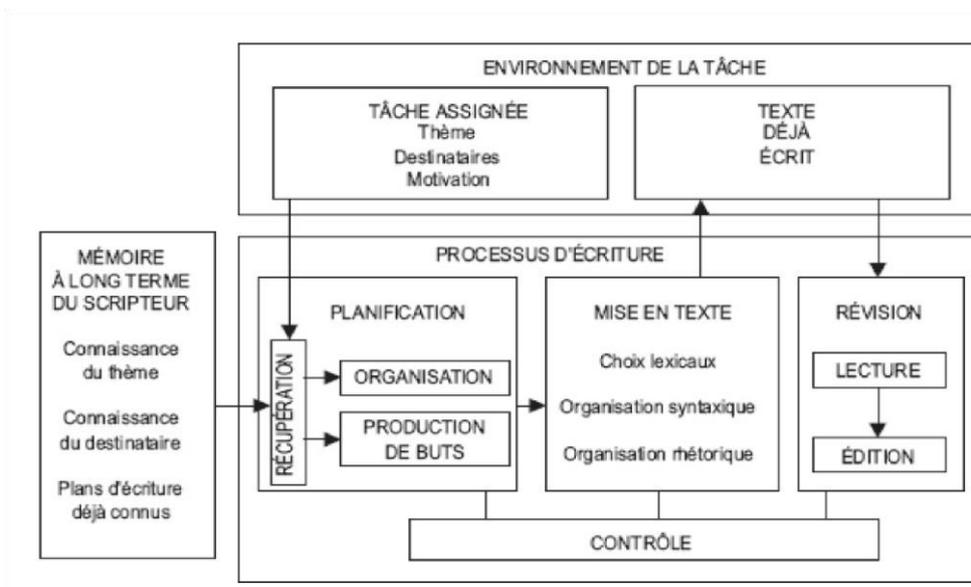
⁵¹ Nguyen Viet Anh. 2011. La compétence de production écrite dans l'approche par compétences. VNU journal of science, Foreign languages. P : 257-258-259 disponible sur :https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1491/1455&ved=2ahUKEwiXouu6p_D-AhUzhf0HHaX9AEI4KBAWegQIChAB&usq=AOvVaw0gL9kYdy4itl1hIXfshjtL consulté le : 08-04-2023

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

- L'environnement de la tâche inclut les facteurs extérieurs au rédacteur, qui influencent la tâche : les consignes de rédaction des enseignants, le texte que le rédacteur vient de produire, par exemple ;
- Les processus d'écriture se composent de la planification, de la génération de texte (la production de texte) et de la révision;
- La mémoire à long terme du rédacteur concerne toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte : connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc.

Selon ce modèle de Hayes et Flower, durant l'étape de planification, le rédacteur (scripteur) recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élaborera ensuite un plan du texte qu'il va produire. De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques nécessaires à la rédaction du texte. En ce qui concerne l'étape de révision, il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information retirée dans la mémoire à long terme.

Figure (3) : Le modèle de Hayes et Flower (1980).



2.4.2 Modèle de Sophie Moirand

Dans Situations d'écrit, Moirand [3] propose un modèle de production écrite élaboré pour le français langue étrangère où l'on distingue les quatre composantes de bases dont le scripteur, les relations scripteur/lecteur(s), les relations scripteur/lecteur(s) et document et les relations scripteur/document et extralinguistique.

- Le scripteur occupe une certaine place dans la société et peut avoir, tour à tour, le rôle d'employé, de syndicaliste, de père, de mère, etc. Autrement dit, il appartient à un groupe social défini mais il peut rêver d'envisager appartenir à un autre groupe auquel il emprunte parfois ses modes de vie et son langage. Il a également une histoire et un passé socioculturel qui influence peu ou prou ses productions écrites.
- Les relations scripteur/lecteur(s) peuvent être des relations amicales, professionnelles, familiales, ce qui influe plus ou moins sur le discours. Tout scripteur se fait une « image » de ces lecteurs et les représentations qu'il construit autour de ses interlocuteurs jouent également sur la formulation de son message.
- Les relations scripteur/lecteur(s) et document : Le scripteur écrit « pour faire quelque chose ». Il a une intention de communication et veut produire sur ses lecteurs, par l'intermédiaire du document graphique, un certain effet. Cette intention transparait bien sûr dans la forme du document.
- Les relations scripteur/document et extralinguistique : Il s'agit de l'influence sur la forme linguistique du document, du référent, du « de quoi », « de qui » on parle dans le texte, du lieu où l'on écrit et du moment où l'on le fait.

Ce qui nous intéresse dans ce modèle de Moirand, c'est qu'il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur. A l'heure actuelle, cet aspect social est mis en évidence dans les écrits des chercheurs et des didacticiens en production écrite. Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.

2.5 Relation entre lecture -écriture

La lecture et l'écriture sont deux processus de base qui sont étroitement liées et inséparables. Comme l'affirme Robert J-P (2008) : « Lecture et écriture forment un couple indissociable. L'apprentissage de la première est un préalable obligatoire à celui de la seconde »⁵².

« Lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, à s'appropriier les caractéristiques des différents genres de textes, etc. Écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits, etc. »⁵³.

La relation entre la lecture et l'écriture est un phénomène difficile à cerner. Elle se pose en termes d'interaction de deux systèmes qui régissent les comportements des apprenants dans leurs rapports à la langue écrite. Certes, ces pratiques reposent sur l'utilisation de certaines connaissances communes comme le lexique, la syntaxe, la ponctuation, la structure textuelle et des processus cognitifs et métacognitifs (l'activation des connaissances antérieures, la mémoire, l'établissement des liens entre constituants d'un texte), mais elles comportent également des points de divergence et les transferts ne se réalisent pas d'une façon automatique.

Les deux activités mobilisent simultanément plusieurs connaissances. Décoder les signes fournis par le texte, identifier un mot et saisir son sens, établir des liens entre les mots, comprendre le sens d'une phrase, celui d'un paragraphe et enfin comprendre l'ensemble du texte, telles sont les opérations mises en œuvre, entre autres, lors de l'activité de lire. Quant à écrire, d'autres types de démarches sont entreprises à savoir : la recherche et la sélection des idées, la planification, la mise en texte et la révision. Et ce, compte tenu de la situation de communication et en ayant recours aux connaissances en lexique, en syntaxe, en grammaire, etc.

Il est à souligner que l'écrit permet d'ancrer et d'assimiler des connaissances acquises lors de la lecture. Partant de ce fait, la situation d'écriture pourrait être considérée comme une situation de transfert des savoirs et savoir-faire qui s'additionnent à d'autres connaissances d'ordre linguistique, textuel et discursive. Par ailleurs, comme l'a souligné PERRENOUD Philippe, une compétence est une mobilisation de schèmes. Ce dernier qui est, selon Piaget, «

⁵² Robert J.-P. , dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, p. 116

⁵³ El Mostapha El Makkaoui. 2019. De la lecture à l'écriture : Pour un réinvestissement des connaissances de lecture en écriture. International Journal of Innovation and Applied Studies. P : 848-849. Disponible sur : ISSR Journals <https://www.issr-journals.org> › ...PDFDe la lecture à l'écriture : Pour un réinvestissement des connaissances ... consulté le : 13-04-2023

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

une structure invariante d'une opération ou d'une action », un ensemble de connaissances organisées qui deviennent automatisées avec leur mise en action. Par exemple, certaines règles grammaticales simples, comme l'accord du verbe ou de l'adjectif, deviennent automatisées à un certain niveau d'apprentissage. Chose qui allège l'activité de lecture et de l'écriture.

Dans un dispositif didactique, cette relation entre les deux activités peut être définie en termes d'interaction dont LE GOFF (2010) distingue deux options :

- L'interaction simple favorisant un mouvement de la lecture à l'écriture ou inversement.
- L'interaction combinée qui est un dispositif dans lequel les deux activités sont en situation de réciprocité (des va-et-vient constants de la lecture et de l'écriture).

Dans le cas de l'interaction simple, selon l'objectif visé, la planification des deux activités peut partir de la lecture à l'écriture ou inversement. Dans le cas où le point de départ est la lecture, l'écriture pourrait être un outil d'évaluation et de contrôle des savoirs et des compétences. Lors d'un exercice de l'écriture, les textes lus sont considérés comme des références pour produire un texte.

En somme, il y a une forte relation entre la lecture et l'écriture, une relation qui peut se définir par une interactivité et une interdépendance. Ces deux activités langagières, peuvent se renforcer mutuellement : la lecture aide à avoir des ressources et connaissances, à trouver de nouvelles idées, à enrichir le vocabulaire, à s'appropriier des structures textuelles. Quant à l'écriture, elle aide à comprendre le travail des écrivains, à inciter à faire des lectures pour rechercher d'autres idées par exemple.

La lecture et l'écriture sont deux apprentissages qui s'appuient efficacement l'un sur l'autre, ils sont complémentaires, les progrès réalisés d'un côté font avancer dans l'autre. En écrivant des mots, l'apprenant en observe les détails, arrive à les distinguer les uns des autres et enrichit son vocabulaire de lecture.

Chapitre I : le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale

Pour tirer profil d'une mise en relation de la lecture et l'écriture dans un dispositif didactique, FIJALKOW Jacques (2003) prône la recherche d'un équilibre entre ces deux pratiques. Selon lui, il faut tenir compte de quatre principes pédagogiques pour atteindre cet équilibre :

- Contextualiser l'activité de l'écriture en la liant au texte étudié lors de l'activité de lecture (l'enseignement intégré) ;
- Donner plus d'importance à la créativité des élèves sans fixer avant la séance ce qui doit être écrit et leur donner la possibilité de choisir entre plusieurs activités de langue ;
- Articuler les connaissances à acquérir dans l'activité d'écriture et celles acquises dans l'activité orale (l'apprenant verbalise ce qu'il veut écrire) ;
- Insister sur la socialisation des activités pour motiver les apprenants en précédant l'écriture individuelle par une étape d'échange collectif.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons défini la lecture selon plusieurs auteurs nous avons présenté ses types, ses stratégies, ses objectifs, l'apprentissage du processus de la lecture, le rôle de l'enseignant en processus de lecture, montrer l'importance de cette activité et le rôle de la mémoire dans l'acte de lire .

Puis nous avons défini quelques concepts à savoir :La compréhension de l'écrit , La compétence scripturale, nous avons abordé le processus de la rédaction, La production écrite, Les différents modèles de la production écrite

Enfin, nous avons éclairci la relation entre la lecture et l'écriture qui est une relation inséparable, et qui sont de concept étroitement liées.

Partie pratique

Chapitre I

Matériels, méthodes et recueil
des données

Introduction partielle

Dans le but d'approfondir notre travail de recherche, et répondre à notre question de recherche , qui consiste à démontrer, confirmer ou réfuter les hypothèses que nous avons formulées précédemment sur le rôle de l'activité de lecture dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants de 1AM .

Il est essentiel d'incorporer une section pratique après avoir présenté les aspects théoriques.

Le cadre expérimental de notre recherche comprend deux chapitres, dont le premier concerne une observation générale des éléments de notre expérimentation, tels que :

1. Description du lieu de l'expérimentation

Nous avons mené notre expérience dans l'établissement scolaire «CEM Hocine Djabalalah qui se situe au niveau de la commune bir-kased-ali de la Wilaya de Bordj Bou Arreridj

Cet établissement assure la scolarisation de 871 apprenants dont 416 filles et 455 garçons , répartis dans les quatre niveau de l'enseignement moyen. Il comporte 38 d'enseignants ; parmi eux 6 enseignants de langue française.

L'établissement dispose de moyens structurels et pédagogiques à la disposition des enseignants de français pour réaliser leurs séances.

2. Échantillonnage

Nous avons réalisé notre enquête au mois d'avril pour l'année scolaire 2022/2023 .

L'échantillon de notre expérimentation est une classe de première année moyenne . nous avons choisi de réaliser des séances d'observations auprès de la classe de 1^{ère} AM2,de CEM Hocine Djabalalah accompagnées par l'enseignante Abdelli Djamila qui a une expérience de 22 ans. Cette classe est constituée de 53apprenants a savoir 37 fille et 16 garçon ; dont l'âge est varié entre 11 et 12ans. Avec un niveau hétérogène.

3. Description du corpus

Notre corpus comprend des enregistrements audio de lectures effectuées par des apprenants de 1^{ere} année moyenne (AM2). Ainsi que les copies des productions écrites de ces apprenants. Les enregistrements et Les productions écrites sont notées en fonction de plusieurs paramètres a savoir :

Les paramètres de l'évaluation de la lecture : Reconnaissance des mots ; la ponctuation. ; l'articulation ; le déchiffrage de mots ; l'autocorrection ; lecture sans liaison ; lecture fluide ; lecture avec hésitation.

Les paramètres d'évaluation des copies des productions écrites : Le titre ; la ponctuation ; le respect de la consigne ; le type de texte (prescriptif) ; la conjugaison ; l'orthographe ; le vocabulaire ; la construction des phrases.

4. Objectifs de la recherche

L'objectif de notre recherche est d'étudier le rôle de la lecture dans le développement de la compétence scripturale des apprenants, en utilisant des méthodes telles que l'évaluation des enregistrements de lecture des apprenants et l'évaluation de leurs copies écrites. Dans le but de comparer ces deux évaluations et déterminer l'influence de la lecture sur les productions écrites des apprenants.

En d'autres termes ; Il s'agit d'évaluer si les compétences acquises lors d'une séance de lecture/compréhension sont mises en pratique lors de la production écrite et vérifier si les compétences développées pendant la lecture peuvent être réutilisées dans l'amélioration de la compétence scripturale. Ainsi permet d'identifier les obstacles rencontrés par les apprenants au cours de la lecture et la rédaction, ainsi que la corrélation entre ces deux compétences. Cela nous permettrait ensuite de comparer les lectures et les productions écrites des apprenants.

De ce fait nous voulons comprendre les méthodes utilisées par les enseignants pour surmonter les difficultés rencontrées par les apprenants en lecture/écriture.

5. Méthodologie de travail

Nous avons choisi d'utiliser une approche d'investigation de description et d'analyse intégrée pour mener à bien notre travail de recherche, ce dernier comporte deux volets distincts :

Tout d'abord, nous avons mené une observation globale des éléments qui ont constitué notre expérimentation, notamment le lieu, notre échantillon. Nous avons assisté aux séances assurées par l'enseignante ; une activité de lecture plaisir ensuite durant une séance de compréhension de l'écrit suivie par des activités de préparation à l'écrit, et finalisées par une séance de production écrite ainsi que le compte rendu.

Afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle le niveau de compétence des apprenants en lecture orale est corrélé à leur niveau de compétence en production écrite, nous avons utilisé un outil d'investigation. Pour ce faire, nous avons prévu de recueillir des enregistrements pendant l'observation de la lecture des apprenants et de collecter leurs productions écrites lors d'une séance de compte rendu, que nous analyserons ensuite. Les résultats obtenus pour l'évaluation de la lecture et l'écriture seront ensuite comparés pour déterminer s'il existe une corrélation entre ces deux compétences. Cette analyse permettra d'identifier les stratégies de lecture et d'écriture efficaces et les domaines dans lesquels les apprenants rencontrent des difficultés, ce qui contribuera à la conception de programmes d'enseignement plus efficaces pour les apprenants.

6. Présentation de l'expérimentation

Nous avons réalisé notre enquête au niveau de Cem Hocine Djabalah qui se situe à bir-kased-ali bordj bou-arreridj, avec une classe de 4AM.

Nous avons assisté des séances accompagnées par l'enseignante Abdelli Djamila, qui a une expérience de 22 ans. Elle nous a aidés et guidés et facilité la tâche pour réaliser notre expérimentation. Et nous a donné des informations et des illustrations sur les étapes et le déroulement de chaque séance en classe que nous avons assisté.

Le nouveau programme de français pour les étudiants du niveau moyen fait partie de la réforme du système éducatif, le programme officiel pour les étudiants de la 1^{ère} année se compose de 7 séquences. Notre travail s'inscrit dans le cadre de la sixième séquence ; durant le troisième trimestre au moins de ramadan, soulignant que les apprenants de 1^{ère} année

Chapitre 01 : matériels , méthodes et recueil des données

moyenne font 4 séances du français par semaine. Nous avons assisté des activités concernant notre thème (lecture et écriture)

Rappelons que le but de notre assistance est de voir comment la lecture peut développer Et influencer la compétence de rédaction chez les apprenants en production écrite

7. Matériel et méthodes d'analyse

Les enregistrements sont effectués par un téléphone portable.

Les données sont analysées à l'aide de plusieurs critères de réussite afin d'évaluer la performance des apprenants en fonction des différentes variables mesurées. .

En utilisant deux grilles différentes

Tableau (1) : Grille dévaluation de la lecture .

Les paramètres	La reconnaissance des Mots	La ponctuation	L'articulation (prononciation correct)	Le déchiffrage de mots	L'autocorrection	Lecture avec liaison	Lecture fluide	Lecture sans hésitation	Note
Les apprenants									
Ap1									
Ap2									
Ap3									
Ap4									
Ap5									
Ap6									
Ap7									
Ap8									

Tableaux (2) : Grille dévaluation des copies des apprenants .

Les critères de réussite	Le titre	La ponctuation	Respect de la consigne	Type de texte (prescriptif)	Conjugaison	Orthographe	Vocabulaire	Construction des phrases	Note
Ap1									
Ap2									
Ap3									
Ap4									
Ap5									
Ap6									
Ap7									
Ap8									
Ap9									
Ap10									
Ap11									
Ap12									
Ap13									
Ap14									
Ap15									

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons présenté les éléments clés de notre étude. Nous avons décrit le lieu où nous avons mené notre expérimentation ainsi que le corpus sur lequel nous nous sommes basés. Nous avons également exposé notre objectif de recherche et notre

Chapitre 01 : matériels , méthodes et recueil des données

processus d'échantillonnage. Enfin, nous avons détaillé notre méthodologie de travail, en décrivant les matériels et méthodes que nous avons employés pour notre analyse.

Chapitre II

Résultats et discussion

Introduction partielle

Dans le deuxième chapitre, nous allons présenter le déroulement des séances, qui ont débuté par une activité de « lecture plaisir » et se sont poursuivies avec une activité de « compte rendu des productions écrites ». Nous allons également analyser à l'aide de deux grilles d'évaluation qui comportent chacune sept critères pour évaluer la lecture et les copies des apprenants et interpréter les résultats.

Ensuite, nous allons comparer les deux évaluations avant de poursuivre avec une analyse et une interprétation des résultats obtenus de la comparaison.

1. Déroulement des séances

Pour obtenir un résultat, nous devons suivre la sixième séquence, qui est intitulée : comprendre et produire des textes prescriptifs : des ordres ou des conseils.

A partir de « la lecture plaisir » ; « compréhension de l'écrit » ; « préparation à l'écrit » ; « production écrite » et « compte rendu de la production écrite »

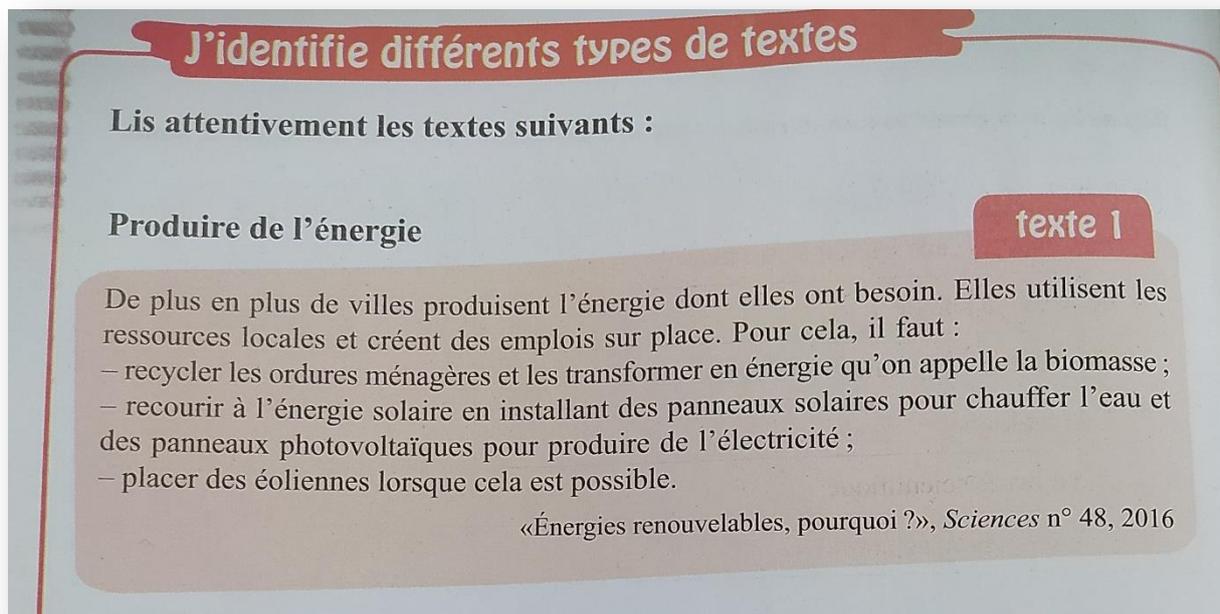
- Lieu : CEM « Hocine Djabalah »
- Niveau : 1^{ère} année moyenne.
- Nombre des apprenants : 53 Apprenants, dont 16 garçons et 37 filles.

• Première séance

Tableau (3) : la première séance

Date / heure	Activité pédagogique	Objectifs	Support
Le : 16/04/2023 De 8 :30 – 9 :15 Durée : 45 min	Lecture plaisir	-Développer le goût de la lecture chez L'apprenant en l'invitant à lire un texte	Manuel scolaire page 140

Figure (4) : texte de Manuel scolaire page 140



• Observation

En premier lieu, l'enseignante a commencé la séance par un rappel sur l'intitulé de la séquence. Elle explique l'intitulé de la séquence puis elle fait un éveil d'intérêt, et interagit avec les apprenants sur ce qu'ils ont fait dans la séance précédente. Puis, elle leur demande d'ouvrir le manuel scolaire à la page 140.

Elle demande à ses apprenants d'observer les différentes parties qui figurent dans le texte elle leur propose une série de questions et les apprenants ont essayé de répondre après chaque question oralement.

Les questions posées sont les suivantes :

1. Quel est le titre de ce texte ?
2. Quel est la source de ce texte ?
3. Pour éviter la pollution qu'est ce qu'on doit faire ?

Les élèves essayent de répondre aux questions posées :

1. Le titre de ce texte est : produire de l'énergie
2. La source de ce texte est : « énergies renouvelables, pourquoi ? » , sciences n° 48, 2016.

Chapitre II : Résultats et discussion

3. Pour éviter la pollution en utilisant les énergies renouvelables .

Dans un deuxième temps, elle les a invités à une lecture silencieuse pendant 5 minutes.

Suite à cela, l'enseignante lis le texte puis elle demande à quelques élèves de lire le texte à haute voix, certains d'entre eux lisent bien le texte mais d'autres trouvent des difficultés : leur lecture était fragmentaire et lente, ils font beaucoup de confusions entre les lettres et les voyelles et leur prononciation n'était pas claire, par exemple, ils prononcent (lez□ǎđiǎ) au lieu de (lez□ǎđyǎ)

Nous avons enregistré les lectures des apprenants en même temps qu'ils lisent le texte a haute voix .

-Nous avons collecté l'enregistrement des huit apprenants de différents niveau ; nous avons collecte que ces enregistrement parce que le temps est insuffisant,

Pendant la lecture l'enseignante reposé les mêmes premiers questions (le titre et la Source)

Après la lecture des apprenants , l'enseignante expliqué le texte puis elle a posé des questions à ses apprenants et au même temps, ils ont répondu directement :

1. Quel est le type de ce texte ?
 - Narratif
 - Explicatif
 - Prescriptif
 - Le type de ce texte est prescriptif .
2. Est-ce qu'il y a des interdictions dans le texte ?
 - ✓ Non il n y a pas des interdictions
3. Est-ce qu'il y a des consignes ? Si oui lesquels ?
 - ✓ Les apprenants répondent par oui

Ensuite, l'enseignante demande à un élément volontaire d'écrire les consignes extraite du texte par ces camarades au tableau.

Elle demande aux apprenants de relever les verbes de ce texte et lui posé les questions suivantes et les apprenants ont essayé de répondre après chaque question oralement :

- 1- Les verbes au mode impératif ou infinitifs ?
 - ✓ En mode infinitifs

Chapitre II : Résultats et discussion

2- Les phrases a la forme négatif ou affirmatif ?

- ✓ Toujours le type affirmatif.

L'enseignante fait rappelle a la règle de consigne pas de sujet ; les verbes a l'infinifitif ; type affirmatif .

3- Pour produire l'énergie les villes utilisent quoi ?

- ✓ Elles utilisent les ressources locales

4- Pour cela il faut quoi ?

- ✓ Les apprenants lisent les consignes

L'enseignante demande a ces apprenants si ils ont compris comment produire les énergies renouvelables et elle dis que ça appels des consignes ou des ordres a suivre

A la fin de cette séance, les élèves ont recopié les réponses sur leurs cahiers.

Synthèse :

La première remarque est la surpopulation dans la classe c'est-à-dire un grand nombre d'apprenants (53) apprenants pour une seul classe c'est trop car il peut avoir de nombreux inconvénients pour les apprenants et les enseignants. Tout d'abord, lorsque les classes sont surchargées, cela signifie qu'il y a plus d'apprenants que ce que l'enseignant peut raisonnablement gérer. Cela peut avoir pour conséquence que les élèves ne reçoivent pas l'attention et l'aide nécessaires pour réussir.

En outre, les classes surpeuplées peuvent également être bruyantes et chaotiques, ce qui peut perturber l'apprentissage et la concentration des apprenants. Ces derniers ont également moins d'opportunités pour poser des questions et interagir avec l'enseignant, ce qui peut les empêcher de comprendre complètement les concepts enseignés.

Enfin, les enseignants peuvent également être stressés et épuisés lorsqu'ils ont des classes surpeuplées, car ils doivent gérer un grand nombre d'élèves avec des niveaux d'apprentissage différents. Cela peut les amener à se sentir débordés et à ne pas pouvoir répondre aux besoins individuels des élèves.

En deuxième lieu ,Durant cette séance, la participation était remarquable et appréciable.

Ensuite concernant la lecture :

Une minorité d'apprenants n'arrivent pas à lire le texte fluidement.

-Ils déchiffrent quelques mots qui leurs sont compliqués.

Chapitre II : Résultats et discussion

-Complication de certains sons et de certaines lettres.

-ils Suppriment des mots, parfois ils ajoutent et d'autres ils changent.

-Certains apprenants sont timides, ils connaissent les mots, mais ils hésitent et des fois ils bégaiement lorsqu'ils lisent.

-Les apprenants ne respectent pas la ponctuation.

-Certains apprenants lisent fluidement, sans fautes et avec confiance.

-L'erreur de prononciation (phonétique- phonologie).

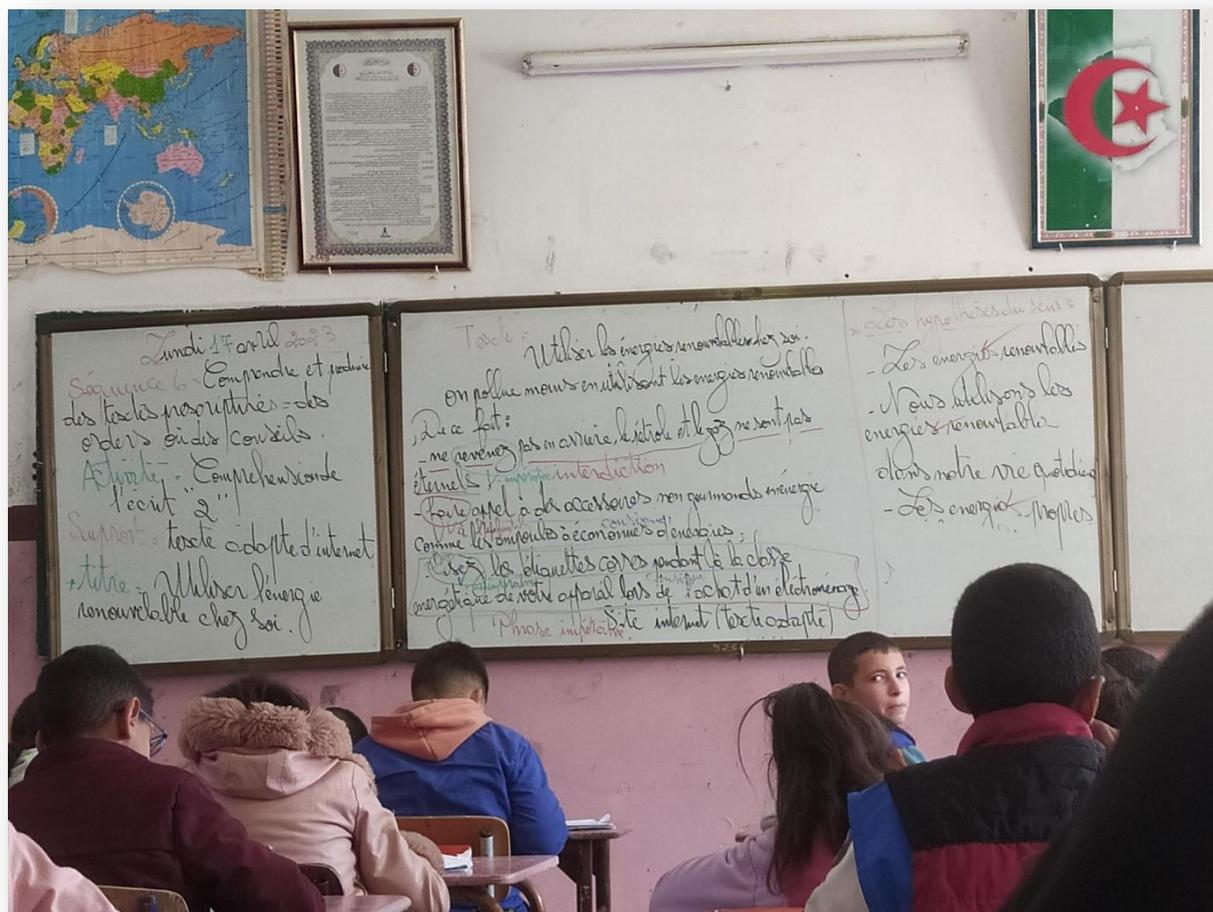
- **Deuxième séance**

Tableau (4) : la deuxième séance

Date / heure	Activité pédagogique	Objectifs	Support
Le : 17/04/2023 De 9 :15 – 10 :00 Durée : 45 min	Compréhension de l'écrit 2	-Lire et comprendre un texte prescriptif -Repérer les ressources linguistique étudiées durant la séquence 06	Texte adapté d'internet

Chapitre II : Résultats et discussion

Figure (5) : illustration sur le déroulement de la 2eme



séance.

- **Observation**

Cette séance porte l'activité de « la compréhension écrite » tout d'abord l'enseignante a commencé par un éveil d'intérêt, Elle fait un rappel sur l'intitulé de la séquence .

- l'enseignante a proposé un texte adapté d'internet intitulée «utiliser les énergies renouvelables chez soi»

Le texte :

Utiliser les énergies renouvelables chez soi

On pollué moins en utilisant les énergies renouvelables, de ce fais :

-ne revenez pas en arrière le pétrole et le gaz ne sont pas éternels ;

Chapitre II : Résultats et discussion

-faire appel a des accessoires non gourmands en énergies comme les ampoules a économies d'énergies ;

-lisez les étiquettes correspondant a la classe énergétique de votre appareil lors de l'achat Sun électroménager ;

- utiliser des récupérateurs d'eau pour économiser l'eau et donc réduire votre facture de consommation.

Ensuite ,L'enseignante demande aux élèves de faire une étude de paratexte, ça veut dire ils repèrent les éléments paratextuels , elle leur pose les questions suivantes :

- a. Quel est le titre de ce texte ?
 - ✓ Le titre de ce texte est : utiliser les énergies renouvelables chez soi
- b. Quel est la source de ce texte ?
 - ✓ Texte adapté d'internet
- c. D'après la source et le titre quel est le thème de ce texte ?

L'enseignante a demandé aux apprenants de mettre des hypothèses du sens ,elle demande à un élément volontaire d'écrire les hypothèses de ses camarades au tableau après cette étape elle a invité ses apprenants à lire le texte silencieusement pour confirmer ou infirmer les hypothèses.

Après la lecture silencieuse du texte, l'enseignante demande à quelques élèves de lire le texte à haute voix puis ils ont passé à l'étape de la vérification des hypothèses de sens, l'enseignante vérifié avec ses apprenants la validité de leurs hypothèses, ils choisissent ensemble les hypothèses validées et efface les autres.

Quant à la phase d'analyse du texte, l'enseignante a posé des questions de compréhension :

- 1- Donc de quoi parle t'on dans ce texte ?
 - ✓ En parle de l'utilisation des énergies renouvelables chez soi
- 2- Quelles sont les énergies fossiles cités dans le texte ?
 - ✓ Pétrole et gaz
- 3- Choisissez la bonne réponse ; dans ce texte l'auteur :
 - 1- Explique.
 - 2- prescrit
 - ✓ Dans ce texte l'auteur prescrit
- 4- Que devons nous faire pour mieux utiliser les énergies renouvelables ?

Chapitre II : Résultats et discussion

- ✓ Les apprenants lisent les consignes d'après le texte.

En deuxième lieu l'enseignante fait un repérage des ressources linguistique ; elle a demandé au apprenants de :

- Souligne en bleue une consigne.
- Souligne en rouge une interdiction.
- Souligne en vert les verbes conjugués au l'impératif présent.
- Entoure en vert les verbes en mode infinitifs.
- Encadre les phrases impératives.

- **Troisième séance**

Tableau (5) : la troisième séance

Date / heure	Activité pédagogique	Objectifs	Support
Le : 17/04/2023 De 13.45 – 14.30 Durée : 45 min	Préparation a l'écrit	-se préparer a rédiger un texte prescriptif incitant a remplacer les énergies fossiles.	/

- **Observation**

Cette séance était consacrée à « la préparation à l'écrit », Tout d'abord ; a commencé par un éveil d'intérêt et fait un rappel sur l'intitulé de la séquence.

Ensuite ; elle a écrit au tableau cette consigne :

« les énergies non renouvelable s'épuisent et polluent l'environnement . Rédiger un texte prescriptif Pour inciter a remplacer ces énergies Par d'autres qui sont propres.»

L'enseignante a demandé aux apprenants de relever les mots clés.

→La plupart des apprenants ont répondu :

Chapitre II : Résultats et discussion

- Les énergies renouvelables - texte prescriptif
- Énergies propres

Afin de réussir leur production écrite, l'enseignante a bien insisté sur les indicateurs de réussite, et pour obtenir des bons résultats.

Les indicateurs de réussite :

- Emplois une consigne et une interdiction.
- Emplois le mode infinitifs.
- Emplois des phrases impératives.
- Emplois le présent de l'impératif.
- Propose un titre a ton texte.

A la fin l'enseignante fait un rappel sur les étapes d'un texte prescriptif.

Le travail était individuel chaque élève devra rédiger un texte prescriptif. Nous avons remarqué que les élèves ont toujours besoin d'orientations de leur maitresse, ils demandent le même de leur camarades parfois.

• Quatrième séance

Tableau (6) : la quatrième séance

Date / heure	Activité pédagogique	Objectifs	Support
Le : 23/04/2023 De 8 :00 – 9 :00 Durée : 1h	Production écrite	- rédiger un texte prescriptif incitant a remplacer les énergies fossiles. - S'exprimer en écrit. - S'exprimer en suivant des étapes.	/

• Observation

Cette séance était consacrée à « la production écrite ». D'abord, l'enseignante fait un rappel sur l'intitulé de la séquence et de toutes les séances précédentes, elle leur demande

Chapitre II : Résultats et discussion

d'utiliser toutes les connaissances qu'elle leur transmet tout au long de la séquence lors de la production écrite

l'enseignante a réécrit la situation d'intégration : (la consigne étudié dans la séance de la préparation de l'écrit).

« les énergies non renouvelable s'épuisent et polluent l'environnement. Rédiger un texte prescriptif Pour inciter a remplacer ces énergies Par d'autres qui sont propres.»

Ensuite, elle leur a invité de lire cette situation avec une brève explication et de commencer la rédaction en leur expliquant les étapes à suivre.

Elle a essayé de les aider en réexpliquant plus de fois les étapes à suivre pour réussir leurs productions écrites en l'aidant du tableau ci-dessous :

Tableau (7) : activité donné par l'enseignante

Verbe	COD	Pourquoi ?
-Diminuer	-L'utilisation des énergies renouvelables	-Les énergies fossiles sont polluantes

- **Cinquième séance :**

Tableau (8) : la cinquième séance

Date / heure	Activité pédagogique	Objectifs	Support
Le : 24/04/2023 De 9 :00– 10 :00 Durée : 1h	Compte rendu de la production écrite	- corriger quelques erreurs commises par Les apprenants . - améliorer un paragraphe d'un Apprenant . - procéder a une amélioration orale .	/

- **Observation**

Lors de la séance du compte rendu, l'enseignante fait un rappel de l'intitulé de la séquence 06

Elle fait un éveil d'intérêt, et elle a posé aux apprenants des questions tel que :

- Rappeler moi la consigne ?
- Quels sont les mots clés ?
- Quels sont les critères de réussites ?

En donnant un aperçu sur les productions écrites réalisés par les élèves, elle les évalue en corrigeant leurs erreurs fréquentes pour remédier leur insuffisance avant de leur rendre les copies.

Elle nous a dit que le sujet a été traité par tous les apprenants mais certains copies sont Mal présenter . Avec une écriture illisible dans la majorité des copies.

Ses erreurs se manifeste dans les traits suivants :

- La commission des nombreuses fautes d'orthographe.
- Non respect de la typologie textuelle.

-Elle a choisi une production écrite moyenne et elle l'a écrire au tableau.

-L'enseignante donne aux apprenants la chance de trouver les fautes commises par leurs camarades. le travail se fait collectivement ; l'enseignantes trace un tableau contenant 3 colonnes dans lesquels elle mentionne la faute, son type et sa correction

-Après les avoir sélectionnés, ils les corrigent une par une.

-L'enseignante ne change aucune des idées de l'apprenant elle le corrige uniquement sans toucher au sens du texte.

-Une fois le texte est corrigé, les apprenants recopient le texte final sur leur cahier.

L'enseignante interroge quelques apprenants pour lire le texte à haute voix.

-L'enseignante distribue les copies.

-Quelques élèves ouvrent leurs copies et essayent de voir leurs fautes tandis que d'autres les caches directement dans leurs cahiers.

Chapitre II : Résultats et discussion

Figure (6) : La Paragraphe avant la correction

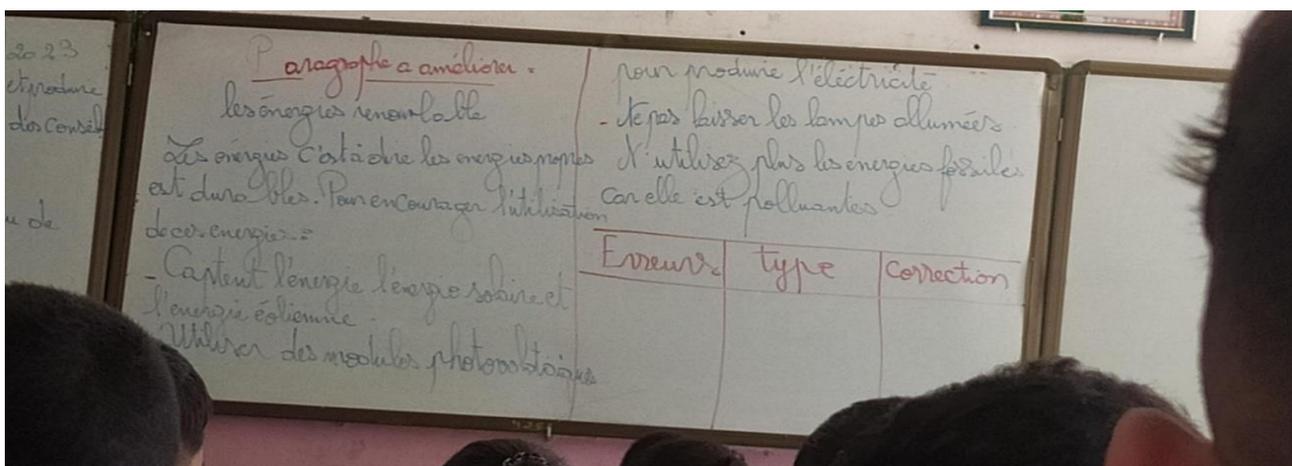
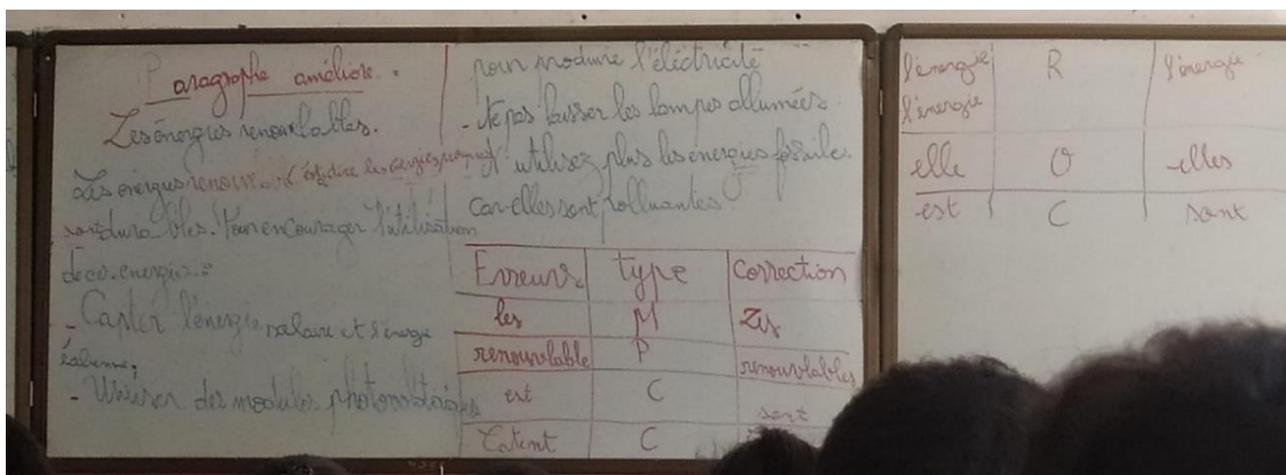


Figure (7) : La paragraphe après la correction



2. Description de la grille d'analyse

Nous avons utilisé un outil d'investigation pour confirmer ou infirmer notre hypothèse selon laquelle le niveau des apprenants en lecture orale est lié à leur niveau en production écrite. Pour cela, nous avons analysé les enregistrements que nous avons effectués pendant notre enquête lors de la lecture des apprenants, ainsi que les productions écrites collectées lors de la séance du compte rendu.

2.1 Évaluation de la lecture

En observant une séance de « lecture plaisir », nous avons enregistré huit apprenants en train de lire un texte sélectionné par leur enseignante. Cette expérience nous a permis de détecter les difficultés potentielles rencontrées par les apprenants lors de la lecture. Nous avons utilisé les enregistrements des lectures à haute voix des élèves de 1AM pour identifier

Chapitre II : Résultats et discussion

huit paramètres permettant d'évaluer leur lecture. Les paramètres sélectionnés sont les suivants :

- La reconnaissance des mots.
- La ponctuation.
- L'articulation.
- Déchiffrage de mots
- L'autocorrection.
- Lecture sans liaison.
- Lecture fluide.
- Lecture avec hésitation

Pour évaluer le niveau de lecture des apprenants, nous utilisons les critères que nous avons précédemment mentionnés. Nous effectuons plusieurs lectures pour chaque apprenant afin de déterminer la note appropriée. Chaque critère réussi par l'apprenant vaut un (1) point, ce qui correspond à la note maximale. Cependant, nous tenons à souligner qu'une lecture fluide réussie est évaluée sur deux (2) points au maximum

Chapitre II : Résultats et discussion

Les paramètres	La reconnaissance des Mots	La ponctuation	L'articulation (prononciation correct)	Le déchiffrage de mots	L'autocorrection	Lecture avec liaison	Lecture fluide	Lecture sans hésitation	Note
Ap1	1	1	1	1	1	1	1	1	8/9
Ap2	1	1	0	1	1	0	1	1	6/9
Ap3	1	1	1	1	1	1	2	1	9/9
Ap4	0	1	0	1	1	0	0	0	3/9
Ap5	1	1	0	1	1	1	0	0	5/9

Tableau (10) :la grille déévaluation de la lecture

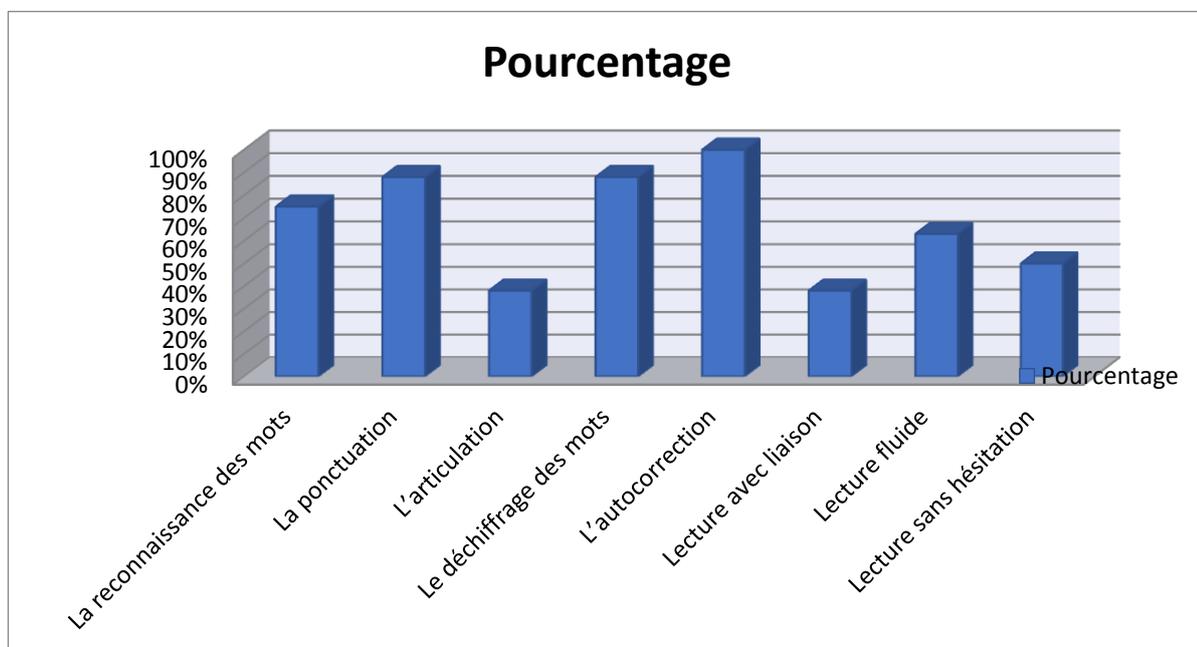
Chapitre II : Résultats et discussion

Ap6	1	1	0	1	1	0	1	0	5/9
Ap7	1	1	0	1	1	0	1	1	6/9
Ap8	0	0	1	0	1	0	0	0	2/9

Tableau (11) : le pourcentage des résultats

Les paramètres	Les apprenants	Pourcentage
La reconnaissance des mots	6/8	75%
La ponctuation	7/8	88%
L'articulation	3/8	38%
Déchiffrage des mots	7/8	88%
L'autocorrection	8/8	100%
Lecture avec liaison	3/8	38%
Lecture fluide	5/8	63%
Lecture sans hésitation	4/8	50%

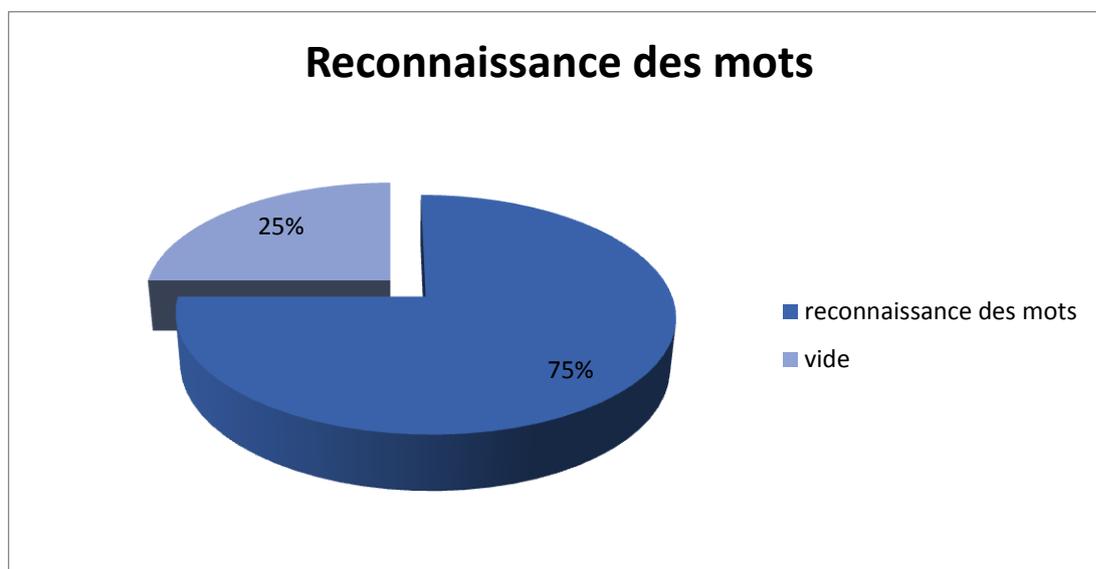
Figure (8) : L'évaluation de la lecture



2.1.1 Analyse et interprétation des résultats

- Premier paramètre : reconnaissance des mots (75%)

Figure (9) : reconnaissance des mots



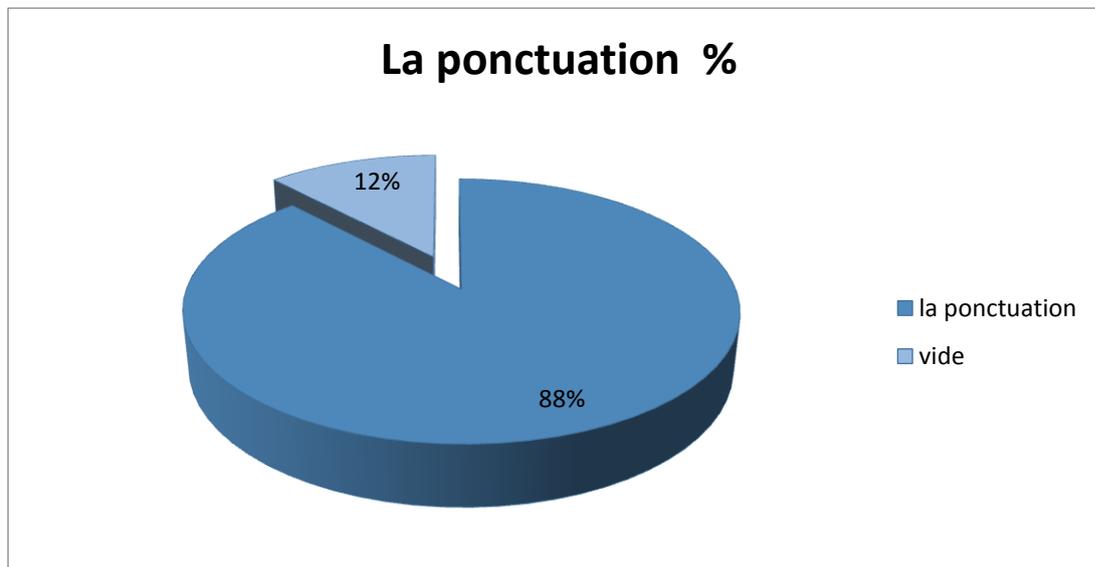
- **Commentaire**

Nous avons constaté que deux apprenants ont eu des difficultés importantes avec la reconnaissance de mots, à l'exception des mots les plus fréquents car ils ont un vocabulaire limité. En revanche, six apprenants ont réussi à reconnaître tous les mots grâce à leur vocabulaire assez étendu ce qui suggère une compétence de lecture plus avancée. Car la reconnaissance des mots est une compétence importante pour la lecture fluide et efficace.

Cela souligne l'importance de la reconnaissance des mots pour le développement de la lecture, Il peut être utile de travailler avec les autres apprenants qui ont des difficultés à la reconnaissance des mots pour améliorer leur compétence, en utilisant des stratégies telles que la pratique de la reconnaissance de mots fréquents et l'utilisation de contextes pour aider à la reconnaissance des mots moins fréquents.

- Deuxième paramètre : la ponctuation (88%)

Figure (10) : la ponctuation



- **Commentaire**

Il est important de souligner l'importance de la ponctuation dans la communication écrite.

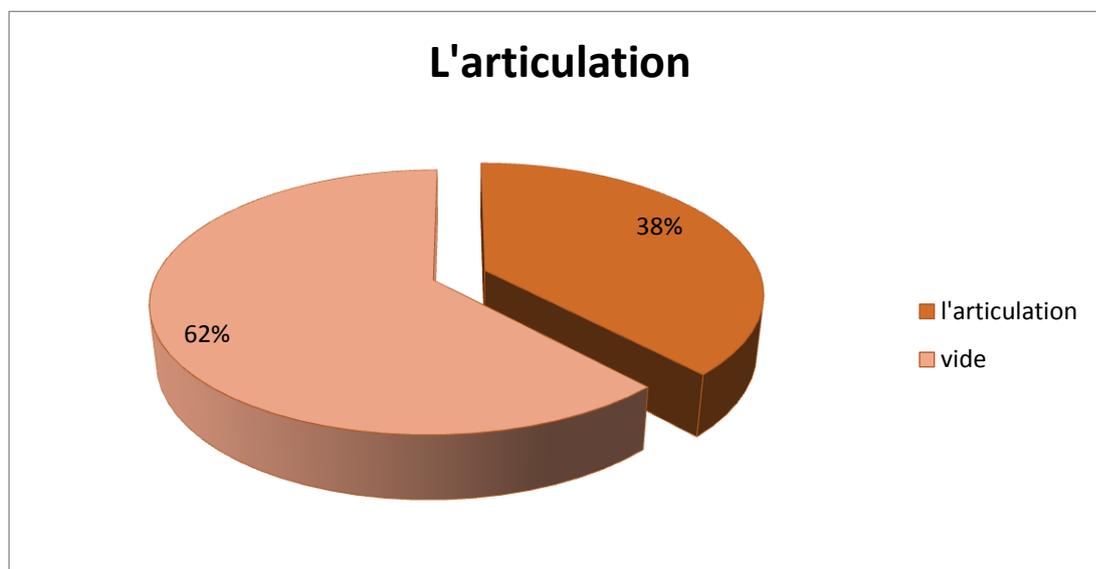
Dans cet exemple, il est encourageant de constater que la grande majorité des apprenants ont respecté la ponctuation, ce qui indique leur engagement à améliorer leurs compétences en écriture.

Cependant, il est également important de prendre en compte le cas de l'apprenant qui n'a pas respecté la ponctuation. Il est possible qu'il ait besoin d'un soutien supplémentaire pour comprendre l'importance de la ponctuation dans la communication écrite, ou qu'il ait des difficultés spécifiques dans ce domaine.

Il est important que les enseignants travaillent individuellement avec chaque apprenant pour les aider à améliorer leurs compétences en écriture, y compris leur capacité à utiliser la ponctuation correctement.

- Troisième paramètre : l'articulation (38%)

Figure (11) : l'articulation



- **Commentaire**

Nous avons noté que dans les enregistrements réalisés, certains apprenants ont réussi à prononcer correctement les mots en français après sept ans d'apprentissage du français langue étrangère (FLE), cela indique que les apprenants qui ont réussi à prononcer correctement les mots ont peut-être atteint un certain niveau de familiarité avec la langue française, ce qui leur a permis de développer une compétence d'articulation suffisante, et aussi que la pratique régulière peut aider à développer cette compétence.

Cependant, il est également important de comprendre les raisons pour lesquelles les cinq autres apprenants ont eu des difficultés à prononcer les mots correctement. Tandis que d'autres ont eu des difficultés à articuler correctement.

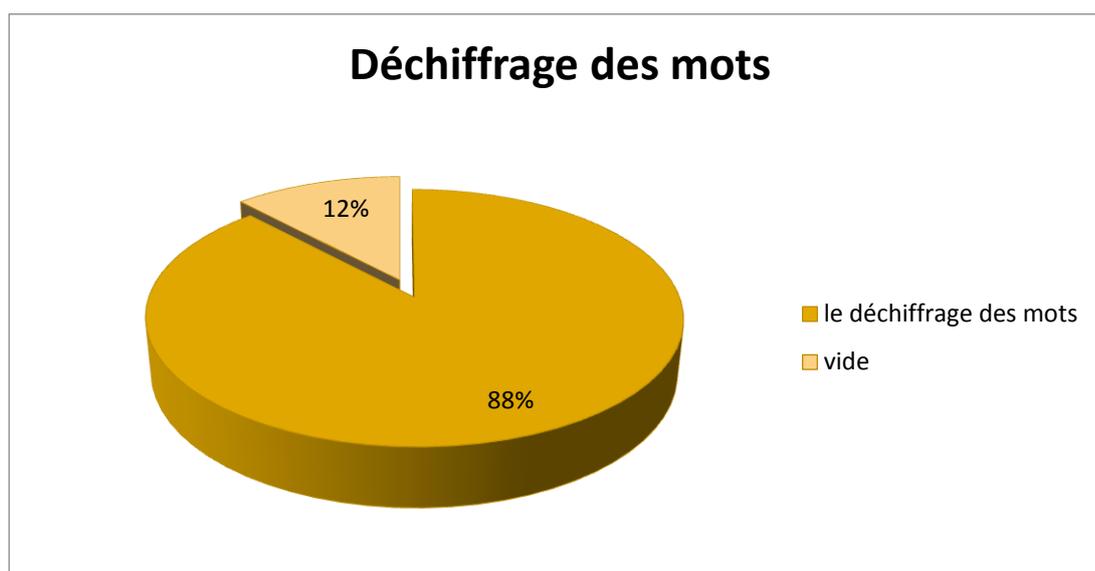
Cependant, cela ne signifie pas nécessairement que les apprenants qui ont eu des difficultés à articuler les mots n'ont pas suffisamment appris le français. Ils peuvent encore avoir besoin de temps et de pratique supplémentaire ou d'une attention particulière pour surmonter les obstacles à l'articulation pour développer leur compétence en matière de prononciation. Il est important de noter que la compétence en matière de prononciation est souvent l'un des aspects les plus difficiles de l'apprentissage d'une langue étrangère, et cela peut prendre du temps et nécessiter une pratique régulière pour la développer.

Chapitre II : Résultats et discussion

Il serait donc intéressant pour les enseignants de FLE de trouver des moyens de renforcer les compétences en matière de prononciation de tous les apprenants, en fournissant des occasions de pratique et des conseils personnalisés pour les aider à s'améliorer.

- Quatrième paramètre : Déchiffrage des mots (88%)

Figure (12) : Déchiffrage des mots



- **Commentaire**

Nous avons noté que dans le groupe d'apprenants mentionné, 7 apprenant qu'on avait enregistrés c'est-à-dire la majorité ait réussi à déchiffrer les mots malgré que quelques'un hésite à lire certains mots mais ils arrivent comme même à le déchiffrer, tandis qu'un seul a eu des difficultés à le faire. Cela peut indiquer que la plupart des apprenants ont une bonne compréhension de la lecture, tandis que celui qui a eu des difficultés probablement il n'a pas maîtrisé parfaitement les mécanismes de déchiffrage, il n'a pas bien assimilé les lettres alphabétiques. Il pourrait avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour développer ces compétences en lecture.

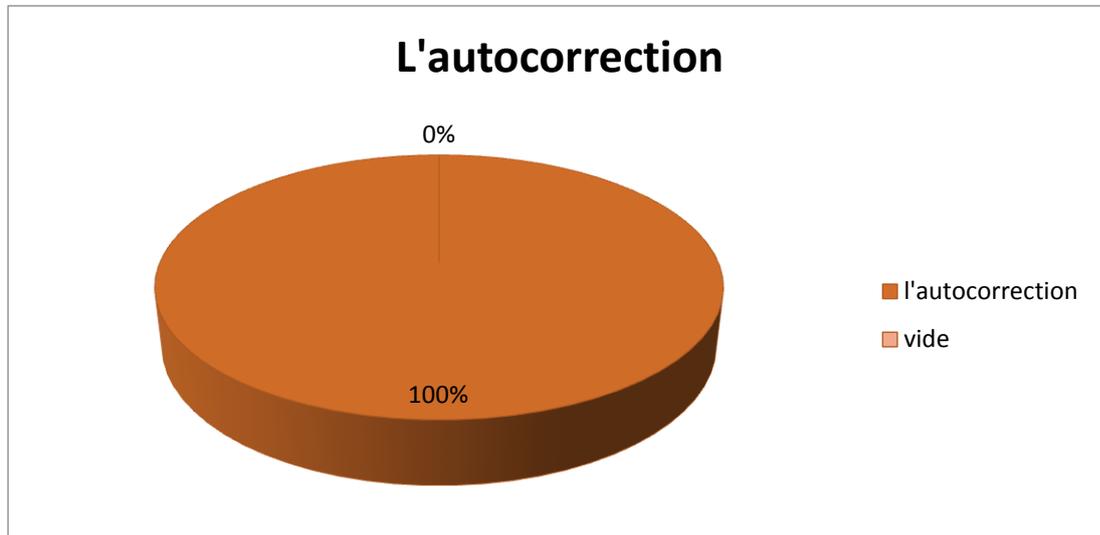
Cependant, il est important de noter que ces résultats peuvent être influencés par de nombreux facteurs tels que le niveau de compétence des apprenants, les méthodes d'enseignement utilisées, la complexité des mots présentés, etc. Il serait donc utile d'analyser plus en détail les raisons pour lesquelles certains apprenants ont réussi et d'autres ont eu des

Chapitre II : Résultats et discussion

difficultés, afin de mieux comprendre comment adapter l'enseignement pour répondre aux besoins individuels de chaque apprenant.

- Cinquième paramètre : l'autocorrection (100%).

Figure (13) : l'autocorrection



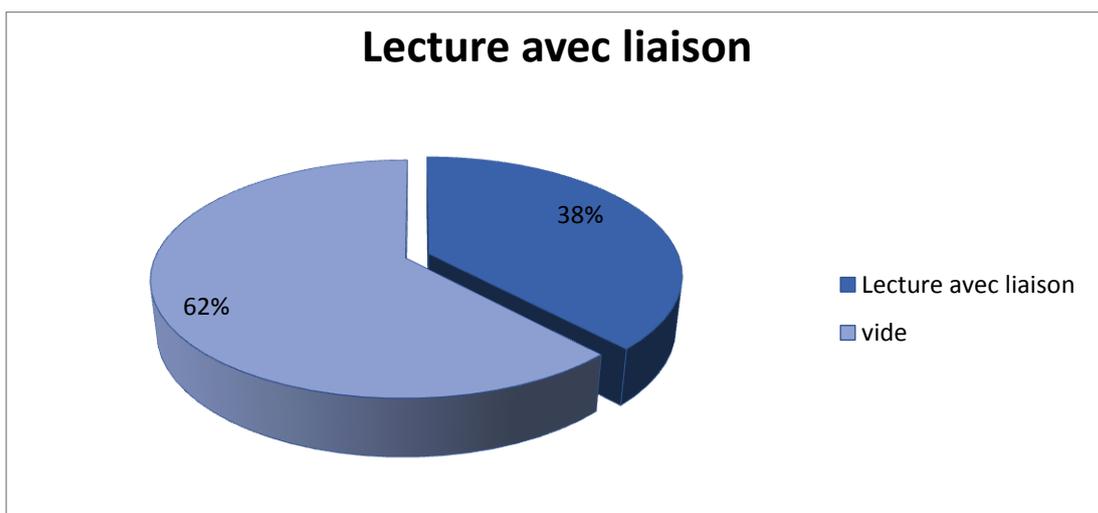
- **Commentaire**

Après l'écoutes des enregistrements, nous étions surprises que tous les apprenants s'autocorrigent.

Il est très positif de constater que tous les apprenants s'autocorrigent souvent lorsqu'ils font des erreurs en parlant. Cela montre qu'ils sont conscients de leurs erreurs et qu'ils sont engagés dans leur apprentissage en cherchant à améliorer leur compétence linguistique. En outre, cette pratique de l'autocorrection peut être très efficace pour améliorer la fluidité et la précision de leur discours.

- Sixième paramètre : Lecture avec liaison (38%)

Figure (14) : lecture avec liaison

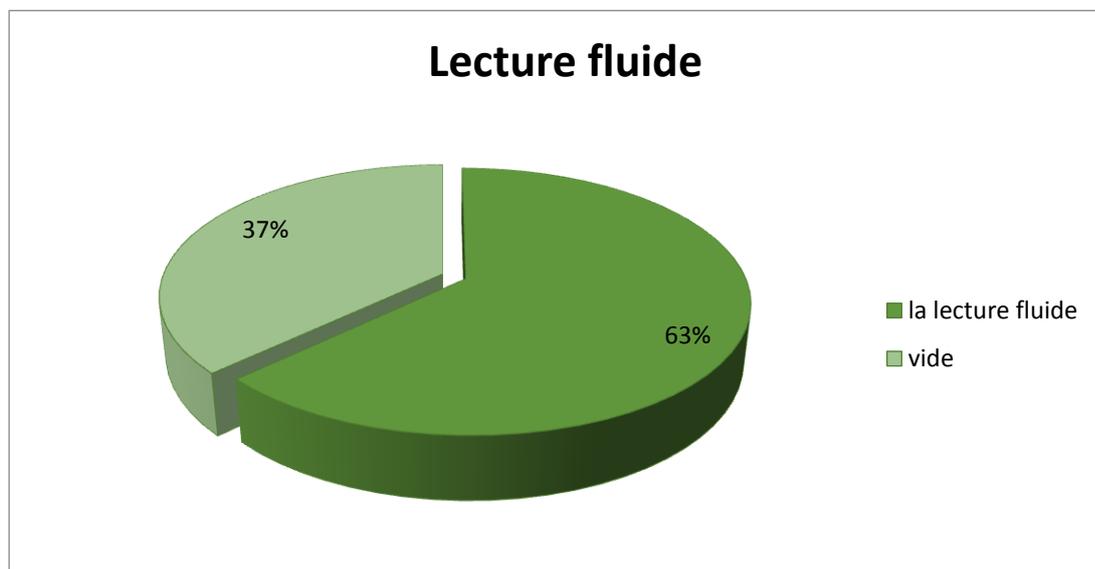


- **Commentaire**

Selon les résultats rapportés, sur les huit apprenants, seulement trois ont correctement effectué la liaison ce qui représente une proportion de 38% du groupe. tandis que les autres apprenants ne l'ont pas fait. Cela indique que la majorité des apprenants ne maîtrisent pas encore cette règle de prononciation en français et suggère que la liaison peut être un point difficile pour certains apprenants de la langue française, mais que certains sont en train de l'apprendre et de l'appliquer correctement. Il est possible que les cinq apprenants qui n'ont pas respecté la liaison aient besoin d'une aide supplémentaire et une attention particulière de la part de l'enseignant pour les aider à maîtriser cette compétence linguistique c'est-à-dire améliorer la prononciation en français, y compris l'utilisation appropriée des liaisons.

- **Sixième paramètre :Lecture fluide (63%)**

Figure (15) : lecture fluide



- **Commentaire**

Ce paramètre indique que cinq apprenants lisent avec fluidité, un d'entre eux (Ap3) a lu avec une bonne fluidité. Les quatre autres apprenants ont pris plus de temps pour lire, mais leur lecture était plus ou moins fluide. Ces apprenants avaient également plus de confiance en eux. En revanche, les trois autres apprenants ont eu des difficultés de lecture, en particulier l'apprenant (8), qui a lu le plus lentement. Ces difficultés sont liées à un processus de déchiffrement lent.

Chapitre II : Résultats et discussion

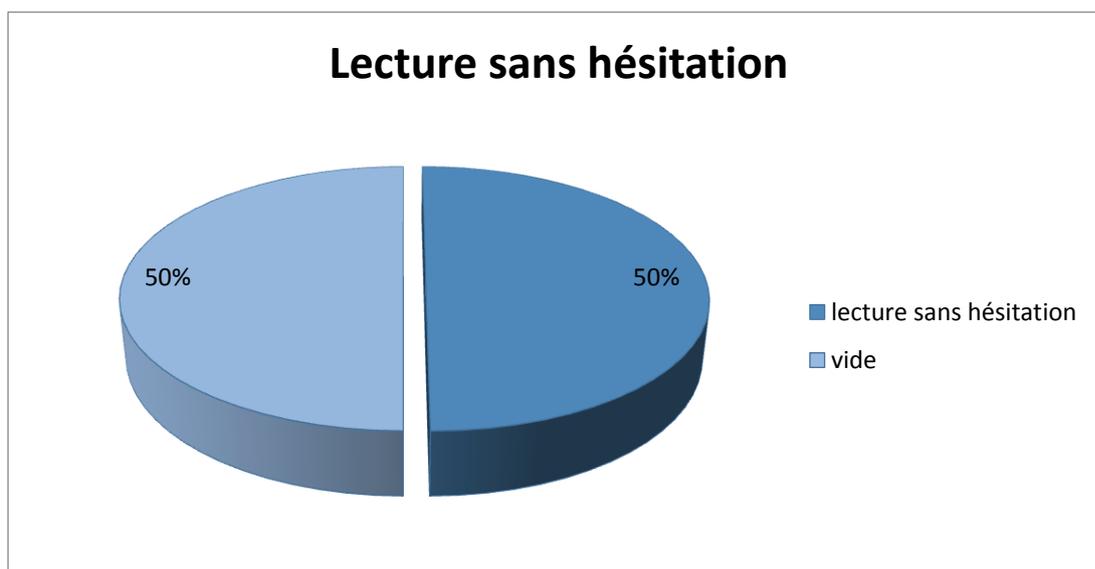
Il est important de noter que la fluidité de la lecture est un élément clé de la compréhension du texte, la compétence de lecture peut varier considérablement d'un apprenant à l'autre, mais que la pratique régulière peut aider à améliorer la fluidité et la compréhension de la lecture.

Les apprenants qui ont une lecture fluide peuvent être encouragés à lire plus pour renforcer leur habitude de lecture, tandis que ceux qui ont des difficultés peuvent bénéficier d'une formation supplémentaire pour améliorer leur processus de déchiffrage. Les apprenants qui ont plus de confiance en eux peuvent être encouragés à aider les autres à améliorer leur lecture en partageant leurs stratégies efficaces.

L'enseignant peut fournir un retour constructif et positif pour encourager tous les apprenants à continuer à améliorer leurs compétences en lecture.

- Huitième paramètre : lecture sans hésitation (50%).

Figure (16) : lecture sans hésitation



- **Commentaire**

Nous avons noté que la moitié des apprenants lisent d'une manière hésitante, aussi les élèves ont été hésitants face à la prononciation de quelques.

Tandis que 50% des apprenants lisent avec fluidité et sans perturbation.

Cela peut indiquer que certains apprenants ont besoin d'un soutien supplémentaire en matière de lecture et de prononciation pour améliorer leur compétence linguistique. Il est

Chapitre II : Résultats et discussion

possible que ces apprenants hésitants aient besoin de plus de temps et de pratique pour maîtriser les compétences nécessaires à une lecture fluide.

La pratique de la lecture et la préparation préalable peuvent aider à surmonter l'hésitation et la timidité lors de la lecture à voix haute. En effet, les apprenants qui ont l'habitude de lire et qui préparent leur activité de lecture ont tendance à avoir moins de difficultés à lire avec clarté et à se sentir à l'aise, tandis que apprenants qui sont hésitants ou timides ont éprouvé des difficultés à lire avec clarté,

2.2 Analyse des copies des apprenants

Pour évaluer les écrits des étudiants, nous avons utilisé des critères spécifiques. Nous avons sélectionné 15 feuilles, y compris celles des étudiants qui ont été enseignés en lecture. Notre analyse a principalement porté sur l'utilisation de certaines compétences acquises telles que :

- ✓ Le titre
- ✓ La ponctuation
- ✓ Respect de la consigne
- ✓ Type de texte (prescriptif)
- ✓ Conjugaison
- ✓ Orthographe
- ✓ Vocabulaire
- ✓ Construction des phrases

Les copies des étudiants sont évaluées en utilisant les critères mentionnés précédemment. La méthode d'évaluation est similaire à celle utilisée pour l'évaluation de la lecture. Chaque critère réussi par l'étudiant se voit attribuer un point maximum. Cependant, il convient de noter qu'un critère spécifique (le type de texte prescriptif) peut valoir jusqu'à deux points s'il est rempli avec succès.

Chapitre II : Résultats et discussion

Tableau (12) : la grille dévaluation de la production écrite

Les critères de réussite	Le titre	La ponctuation	Respect de la consigne	Type de texte (prescriptif)	Conjugaison	Orthographe	Vocabulaire	Construction des phrases	Note
Ap1	1	1	1	0	1	1	1	1	7/9
Ap2	1	1	1	0	1	1	1	1	7/9
Ap3	1	1	1	2	1	1	1	1	9/9
Ap4	1	1	1	0	1	0	1	0	5/9
Ap5	1	1	1	2	1	1	1	1	9/9
Ap6	1	1	1	0	1	0	1	1	6/9
Ap7	1	1	1	0	1	0	1	0	5/9
Ap8	1	0	1	0	0	0	0	0	2/9
Ap9	1	0	1	0	0	0	1	0	3/9
Ap10	1	0	1	0	1	0	1	0	4/9
Ap11	1	0	1	0	1	0	1	0	4/9
Ap12	1	1	1	0	1	0	1	0	5/9
Ap13	1	0	1	0	0	0	1	0	3/9
Ap14	1	1	1	0	0	0	1	1	5/9
Ap15	1	Hors sujet	/	/	/	/	/	/	1/9

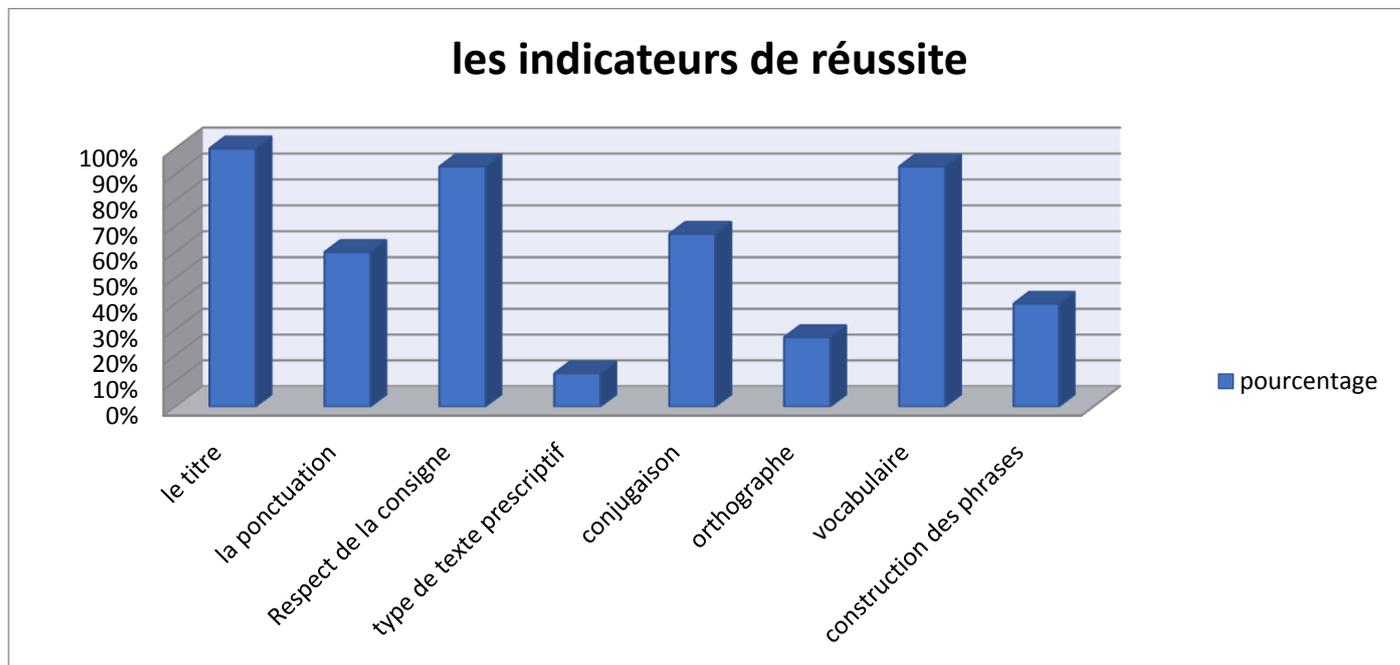
Chapitre II : Résultats et discussion

Le pourcentage (%) :

Tableau (13) : pourcentage des résultats obtenus

les indicateurs	Les copies	pourcentage
le titre	15/15	100%
la ponctuation	09/15	60%
Respect de la consigne	14/15	93%
Type de texte (prescriptif)	02/15	13%
Conjugaison	10/15	67%
Orthographe	04/15	27%
Vocabulaire	14/15	93%
Phrases (BF)	06/15	40%

Figure (17) : les indicateurs de réussite



2.2.1 indicateurs de réussite

- **Indicateur n°1 : le titre (100%)**

Figure (18) : le titre



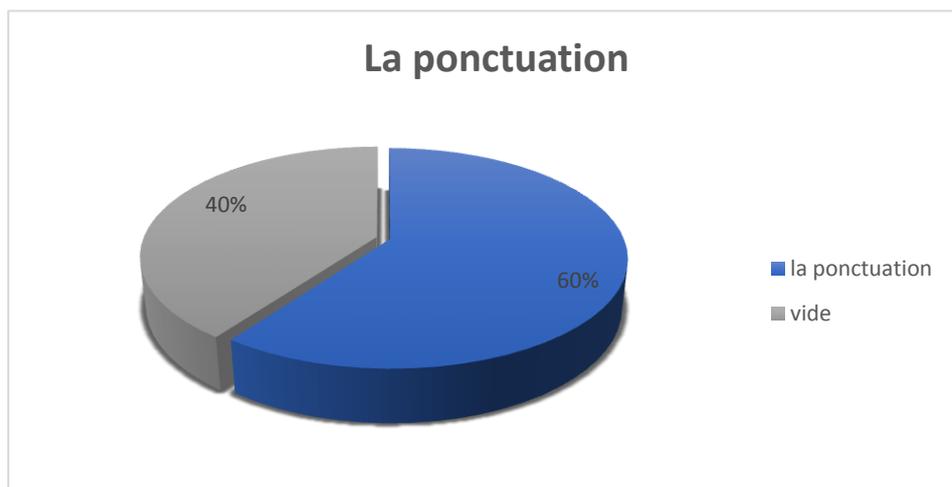
- **Commentaire**

Cela semble être un bon indicateur de la compréhension de la consigne par les apprenants. Si 100% d'entre eux ont réussi à mettre un titre approprié pour leur texte, cela montre qu'ils ont bien compris ce qui était demandé et qu'ils ont été en mesure de répondre à la consigne de manière efficace. Cependant, il est important de garder à l'esprit que la mise en place d'un titre approprié est une compétence relativement basique et que cela ne garantit pas nécessairement la qualité globale du texte. Il est donc important d'évaluer chaque texte dans son ensemble pour déterminer si les apprenants ont également été en mesure de développer des idées cohérentes et convaincantes.

Le titre le plus utilisé, « les énergies renouvelables »,

- **Indicateur n°2 : la ponctuation (60%)**

- Figure (19) : la ponctuation



• Commentaire

Ce constat suggère que la majorité des apprenants (60%)ont une bonne compréhension de l'importance de la ponctuation dans l'écriture. Cela peut être un signe que ces apprenants ont été correctement enseignés sur la ponctuation ou qu'ils ont acquis cette compétence à travers une pratique régulière. Cependant, il est également préoccupant que 40% des apprenants n'utilisent pas correctement la ponctuation, car cela peut entraîner une compréhension inexacte ou confuse de leurs écrits. Il est important que ces apprenants reçoivent une formation et une pratique supplémentaires pour améliorer leurs compétences en matière de ponctuation afin de communiquer clairement et efficacement par écrit.

- Indicateur n°3 : respect de la consigne (93%)

Figure (20) : respect de la consigne



- **Commentaire**

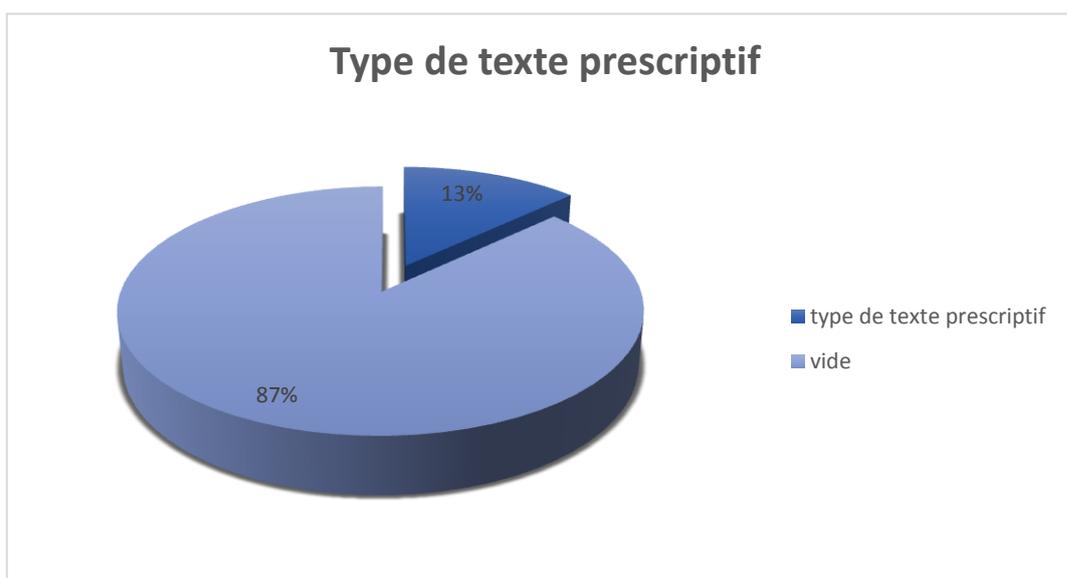
Il est très positif de constater que 93% des apprenants ont respecté les consignes et ont exprimé leurs idées librement. Cela montre qu'ils ont bien compris ce qui leur était demandé et qu'ils ont la capacité d'appliquer leurs compétences en écriture.

Il est également intéressant de noter que seul un apprenant était hors sujet. Cela peut être dû à plusieurs facteurs tels que la compréhension de la consigne, une erreur de lecture ou de compréhension, ou encore une mauvaise interprétation du sujet. Quelle que soit la raison, il est important que les enseignants et les formateurs prennent le temps d'expliquer clairement les consignes et de fournir des exemples concrets pour aider les apprenants à comprendre ce qui est attendu d'eux, la nécessité d'une attention particulière et d'un suivi pour comprendre où s'est produite l'erreur et comment l'éviter à l'avenir.

En somme, les résultats montrent que la grande majorité des apprenants ont compris les consignes et ont été en mesure de s'exprimer librement. Cela reflète une bonne compréhension du sujet et une maîtrise des compétences d'écriture

- **Indicateur n°4 : type de texte prescriptif (13%)**

Figure (21) : type de texte prescriptif



Chapitre II : Résultats et discussion

- **Commentaire**

Nous constatons que seulement 13% des apprenants appliquent le type de texte prescriptif. Tandis que le reste des apprenants à utiliser des textes explicatifs plutôt que des textes prescriptifs, et à mélanger des connecteurs d'énumération avec des tirets et des consignes.

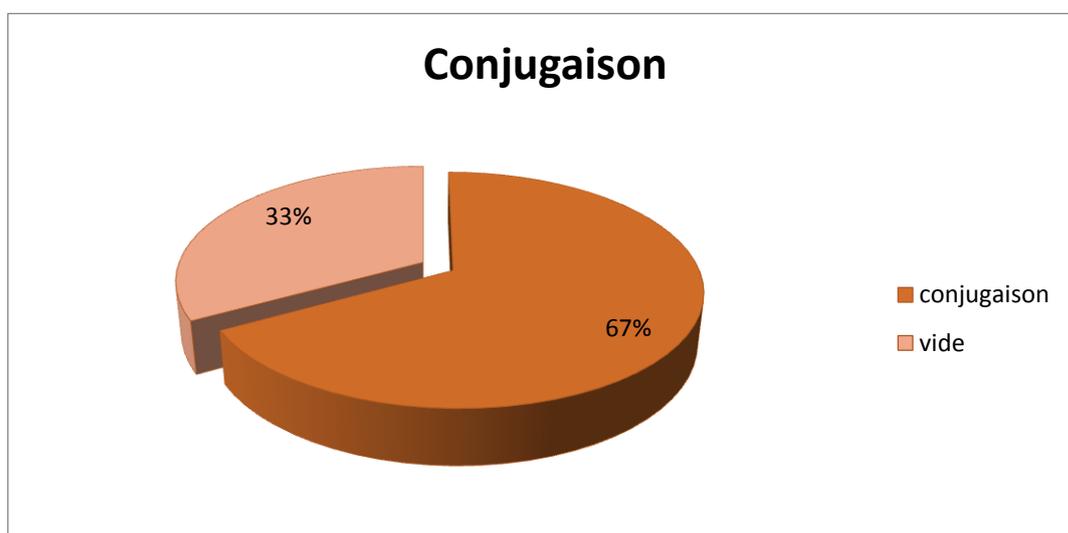
Cela peut suggérer que la plupart des apprenants ont des difficultés à écrire des textes qui donnent des instructions claires et précises.

En ce qui concerne l'utilisation de connecteurs d'énumération, il est possible que les apprenants confondent les tirets avec les connecteurs d'énumération, qui sont utilisés pour énumérer des éléments dans un texte. Cela peut être un problème de compréhension des consignes ou de manque de pratique dans l'utilisation correcte des différents signes de ponctuation.

En fin de compte, il est important pour les apprenants d'avoir une bonne compréhension des différents types de texte et de savoir comment utiliser les signes de ponctuation et les connecteurs appropriés pour chaque type de texte. Cela peut les aider à mieux communiquer leurs idées et leurs instructions de manière claire et efficace.

- **Indicateur n°5 : conjugaison (67%)**

Figure (22) : conjugaison



Chapitre II : Résultats et discussion

- **Commentaire**

Il est encourageant de constater que la majorité des élèves sont capables de conjuguer correctement les verbes, mais il est également préoccupant que 33% des élèves ne soient pas en mesure de le faire ; par exemple :

- Les énergies renouvelables autrement dit son irrepuisable.
- Sont il existe l'énergie solaire .
- Les énergies renouvelables viennet.
- Pour remplases
- Les énergies propres et (au lieu de mettre (est)

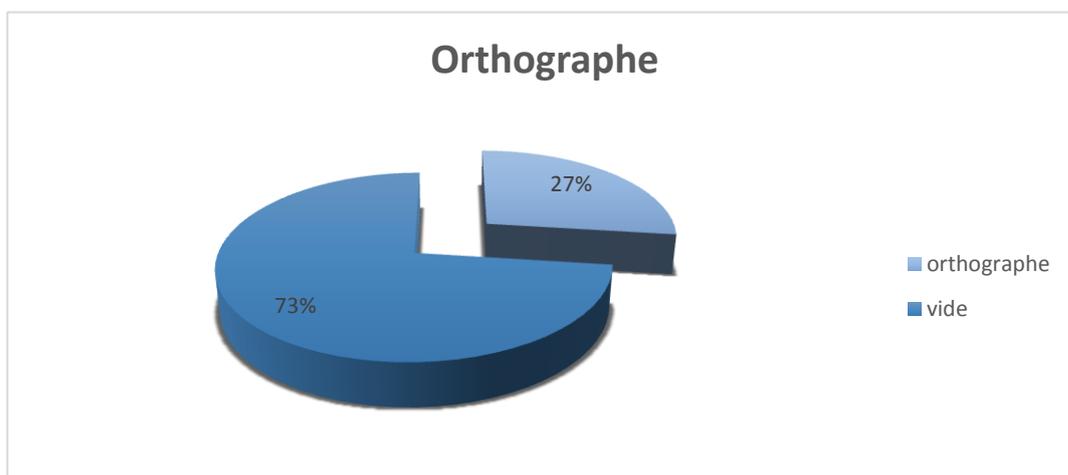
Il est également intéressant de noter que la majorité des élèves ont tendance à utiliser le présent de l'indicatif plutôt que les temps prescrits dans un texte, tels que l'impératif présent et l'infinitif. Probablement parce qu'ils ont rédigé un texte explicatif plutôt qu'un texte prescriptif

il est courant que les apprenants ne parviennent pas à utiliser correctement les temps verbaux de l'impératif présent et de l'infinitif dans un contexte prescriptif. Cela peut être dû au fait que les apprenants sont plus familiers avec l'écriture d'un texte explicatif plutôt qu'un texte prescriptif.

Cela peut indiquer que les élèves ont besoin d'être mieux informés des différents usages des temps verbaux et de la manière de les utiliser correctement.

, **Indicateur n°6 : orthographe (27%)**

Figure (23) : orthographe





• C
omme
ntaire

I
l a été
observ
é que
seule

ment 27% des apprenants maîtrisent l'orthographe des mots de manière correcte, tandis que la majorité d'entre eux commettent des erreurs fréquentes. En examinant leurs écrits, il est évident qu'ils ont une bonne connaissance du vocabulaire, mais ils ont du mal à appliquer correctement les règles d'orthographe, ce qui se traduit par des erreurs récurrentes.

Par exemple les mots :

- Renouvelable ; reenouvelable ; renenourelaples ; renauerlablales : au lieu de renouvelables
- Le soleit ; soloel : au lieu de soleil
- Noturrelle ; nturrelles : au lieu de naturelles
- Do l'èlesrité ; eleelectrique : au lieu de l'électricité ou électrique
- L'enrronnement ; l'enveronent : au lieu de l'environnement
- Comies : au lieu de connue
- L'énegie : au lieu de l'énergie
- None prnsettent : au lieu de ne présentent
- Eterenedox : au lieu de éternel
- La farce : au lieu de la force
- Remplases : au lieu de remplacer

- **Indicateur n°7 : Le vocabulaire (93%)**

Figure (24) : vocabulaire

• **Commentaire**

la plupart des apprenants utilisent un vocabulaire sophistiqué, qui comprend des termes figurant dans leur livre scolaire (par exemple : énergie renouvelable ; produire

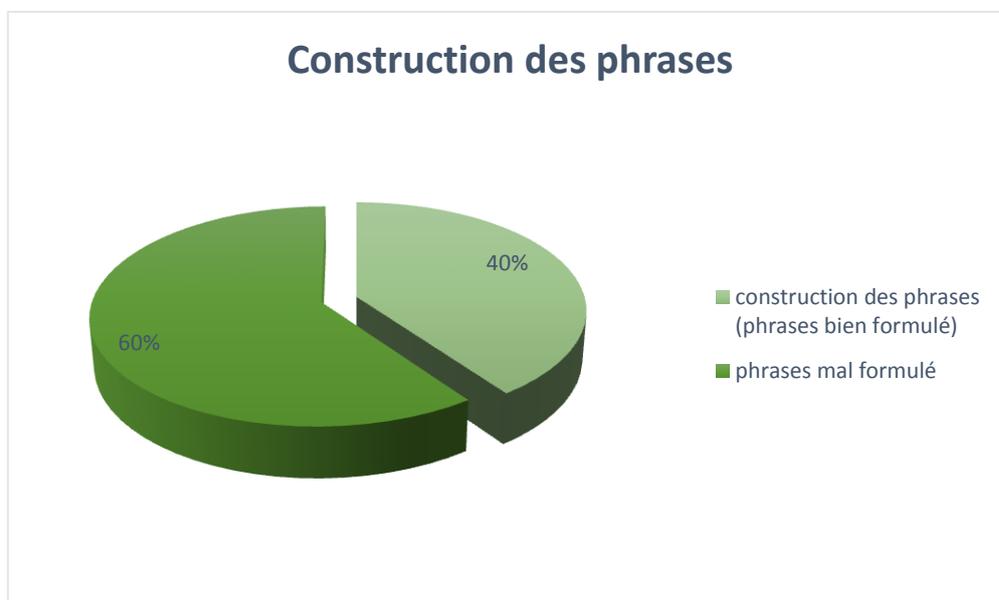
Chapitre II : Résultats et discussion

l'électricité ; les panneaux solaire. Énergie éolienne ; énergie solaire ; la biomasse) , ainsi que des mots qui ont été utilisés fréquemment par l'enseignante pendant les séances de lecture (par exemple : non polluante ; moins dangereuse ; fossiles ; propre ; gaz pétrole et charbon) . Cela peut indiquer que les élèves ont été attentifs pendant les cours et ont cherché à utiliser le langage qu'ils ont appris dans leur propre travail d'écriture. Cependant, cela peut aussi suggérer une certaine dépendance envers le vocabulaire et les expressions présentées en classe, sans nécessairement encourager la créativité et l'expression personnelle des élèves. Il est important que les apprenants aient une compréhension approfondie du vocabulaire qu'ils utilisent et qu'ils soient également encouragés à trouver leur propre voix et leur propre style d'écriture .

Alors qu'il n'y avait qu'un seul apprenant qui n'était pas en accord avec le sujet.

- Indicateur n°8 : construction des phrases ((40%))

Figure (25) : construction des phrases



Chapitre II : Résultats et discussion

- **Commentaire**

Les résultats montrent que 60% des apprenants ne maîtrisent pas correctement la grammaire et la syntaxe de la langue, ils ont écrit des phrases mal formulées, avec des erreurs telles que l'absence de sujet ou de verbe, la confusion entre verbe et sujet, ou des phrases qui n'ont aucun sens.

Cependant, il est encourageant de noter que 40% des élèves ont produit des phrases simples et correctes grammaticalement, montrant que certains élèves ont une bonne compréhension de la grammaire et de la syntaxe ; et qui ont acquis une certaine maîtrise de la langue. Il convient de célébrer leur réussite et de les encourager à continuer à progresser.

Il est important que les enseignants identifient les erreurs les plus courantes commises par les élèves et travaillent avec eux pour améliorer leur compréhension de la grammaire et leur capacité à produire des phrases correctes. Il peut également être utile d'encourager les élèves à lire davantage, car cela peut les aider à améliorer leur vocabulaire et leur compréhension de la structure des phrases.

Des exemples de phrases mal formulées :

- Les énergies renouvelables autrement dit ; les énergies
- Les énergies renouvelables dites propres sont irremplaçables
- Les énergies fossiles qui nuisent à l'environnement
- Les énergies renouvelables autrement dit, les énergies

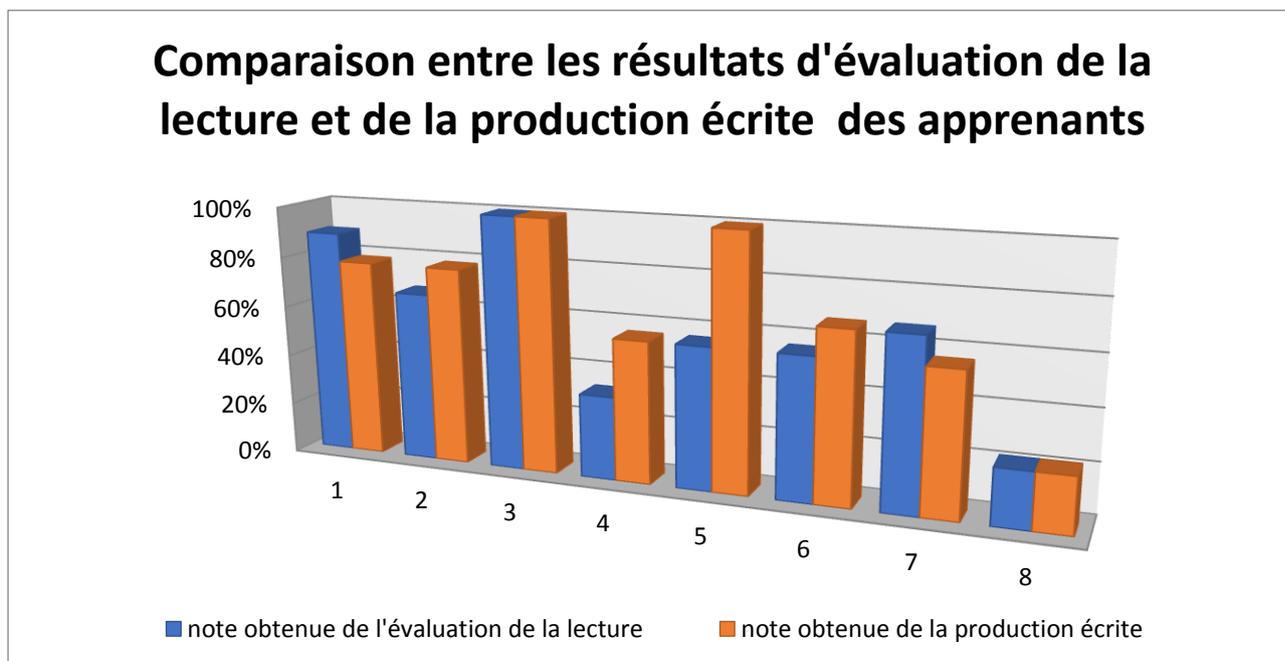
3. Tableau (14) : Tableau comparatif des résultats d'évaluation de lecture et des productions écrites des apprenants

Note obtenue	Ap1	Ap2	Ap3	Ap4	Ap5	Ap6	Ap7	Ap8
Note obtenue de l'évaluation de la lecture	8/9	6/9	9/9	3/9	5/9	5/9	6/9	2/9

Chapitre II : Résultats et discussion

Note obtenue de la production écrite	7/9	7/9	9/9	5/9	9/9	6/9	5/9	2/9
--------------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Figure (26) : comparaison entre les résultats d'évaluation de la lecture et de la production écrite des apprenants



4. Analyse et interprétation des résultats obtenus

D'après notre étude, il ressort que la plupart des apprenants de la 1AM rencontrent des difficultés en lecture, telles que des problèmes d'articulation, d'hésitation lors de la prononciation des mots, ainsi que des lacunes en matière de liaison. Certains élèves lisent de manière lente et rencontrent des difficultés pour reconnaître les mots et les déchiffrer correctement. En ce qui concerne la production écrite, les apprenants suivent les consignes données, mais ont du mal à appliquer le type de texte demandé, notamment les textes prescriptifs. Ils éprouvent également des difficultés à utiliser le vocabulaire acquis et à assimiler les règles grammaticales et de conjugaison, ce qui se reflète dans certaines de leurs productions. En somme, il est évident que les compétences de lecture et de production écrite des élèves sont loin d'être parfaites.

En observant notre tableau de comparaison, il est évident que les évaluations de lecture et de production écrite présentent des notes similaires.

Prenons pour exemple les apprenants (1) et (3) qui ont obtenu des notes similaires en lecture et en production écrite. Le premier a obtenu une note de (8/9) et le deuxième une note

Chapitre II : Résultats et discussion

parfaite de (9/9). Bien qu'ils aient respecté la plupart des critères d'évaluation de la lecture, tels que la liaison, l'autocorrection et l'articulation correcte des mots, ils n'ont pas mis beaucoup d'efforts. Cependant, l'apprenant (3) a obtenu la note maximale pour la fluidité de la lecture, car il a excellé sur ce critère particulier. En ce qui concerne leurs productions, il y a peu d'erreurs commises. En général, ils ont respecté la plupart des indicateurs requis.

Les apprenants (2) et (7) ont obtenu la même note en lecture (6/9) malgré leur connaissance de base en stratégies de lecture. Cependant, ils ont rencontré des difficultés d'articulation et de liaison. En revanche, lors de la production écrite, l'apprenant (2) a obtenu une note de (7/9) tandis que l'apprenant (7) a obtenu (5/9). Bien que les deux aient globalement respecté les consignes, ils n'ont pas appliqué le type de texte demandé (prescriptif). De plus, l'apprenant (7) a commis des fautes d'orthographe.

Les apprenants (5) et (6) ont obtenu la même note de 5 sur 9. Ils ont des difficultés à prononcer les mots correctement et lisent avec hésitation. Cependant, lors de la production, l'apprenant (5) a obtenu un score parfait de 9 sur 9 car il a respecté tous les indicateurs et a appliqué tout ce qui lui a été demandé. En revanche, l'apprenant (6) a obtenu un score de 6 sur 9 car il n'a pas appliqué le type de texte prescrit et a commis des erreurs d'orthographe.

Cependant, en ce qui concerne les apprenants 4 et 8, leur niveau de lecture est très faible. Ils lisent lentement et hésitemment, et l'apprenant 8 ne respecte pas la ponctuation tandis que les deux apprenants ont des difficultés à effectuer les liaisons. Même lorsqu'ils essaient de se corriger, ils ont du mal à lire ou à prononcer correctement les mots. Leurs productions écrites sont également remplies de fautes d'orthographe, et ils n'appliquent pas les règles prescriptives. En effet, il semble qu'ils écrivent les mots de manière volontaire, sans exprimer correctement les idées qu'ils tentent de transmettre par écrit.

En conclusion, nous pouvons déduire que les apprenants qui lisent correctement et font peu d'erreurs ont également tendance à écrire avec moins d'erreurs, tandis que ceux qui ont des difficultés en lecture ont également des difficultés en rédaction. Ainsi, notre hypothèse se confirme.

En somme, cette conclusion renforce l'idée que la lecture et l'écriture sont des compétences liées et que l'amélioration de l'une peut avoir des effets positifs sur l'autre. Par conséquent, il est important de donner aux apprenants des opportunités de développement des deux compétences, afin qu'ils puissent réussir dans leur parcours éducatif et professionnel.

Conclusion partielle

Les résultats obtenus indiquent que la lecture est essentielle pour améliorer la compétence d'écriture des élèves de première année moyenne (1AM). Par conséquent, l'enseignante devrait accorder une grande importance aux activités de lecture pour aider les apprenants à développer leurs capacités d'écriture en favorisant la compréhension et la mémorisation .La lecture (• La reconnaissance des mots ; La ponctuation ; L'articulation ; Déchiffrage de mots ; L'autocorrection ; Lecture sans liaison ; Lecture fluide ; Lecture avec hésitation) Et la production écrite (Le titre ; La ponctuation ; le respect de la consigne ; le type de texte (prescriptif) ; la conjugaison ; l'Orthographe ; le Vocabulaire ; la Construction des phrases

Conclusion

générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Après avoir mené notre étude intitulée « le rôle de la lecture sur le développement de la compétence scripturale chez les apprenants de 1AM », nous avons réussi à répondre à notre problématique et à confirmer nos hypothèses (en confirmant le lien fondé). Nous avons structuré notre travail en deux parties principales : une partie théorique et l'autre partie pratique.

Le chapitre théorique, intitulé « Le processus de lecture/écriture et la compétence scripturale », était consacré à la présentation des concepts clés liés à notre sujet de recherche, en utilisant les travaux de chercheurs et de didacticiens. Nous avons également exploré la relation entre la lecture et l'écriture dans cette partie.

Dans le but de valider nos hypothèses de recherche et d'enrichir notre étude, nous avons inclus un cadre pratique dans notre travail, organisé en deux chapitres distincts. Le premier chapitre, intitulé « Matériels, Méthodes et Collecte de données », offre une vue d'ensemble de notre expérimentation. Nous y décrivons le lieu où nous avons mené notre étude, à savoir la classe de 1AM2 au CEM « Hocine Djaballah », ainsi que le corpus sur lequel nous nous sommes appuyés. Nous exposons également notre objectif de recherche et notre processus d'échantillonnage. Enfin, nous détaillons notre méthodologie de travail en décrivant les équipements et les techniques que nous avons utilisés pour notre analyse.

Le deuxième chapitre, intitulé « Résultats et discussion », détaille le déroulement des séances auxquelles nous avons assisté, ainsi que la présentation de deux grilles d'évaluation. Ces grilles comprenant chacune sept critères de réussite pour évaluer la lecture des apprenants enregistrée lors de la séance de « lecture plaisir », ainsi que les copies des apprenants que nous avons collectées et analysées. Nous avons ensuite comparé les résultats obtenus de ces deux évaluations avant de procéder à une analyse et une interprétation approfondies à partir des résultats obtenus de cette comparaison.

Au début de notre analyse, nous avons choisi d'observer les différentes séances liées à la lecture et à l'écriture, telles que la lecture plaisir, la compréhension de l'écrit, la préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu de la production écrite. Les données que nous avons recueillies au cours de ces observations nous ont permis de constater que :

Tout d'abord, la lecture contribue au développement de la compétence scripturale, en contribuant à la mémorisation des mots lus, à l'enrichissement du vocabulaire, et de nouvelles connaissances et à l'amélioration de l'orthographe. De plus, nous avons remarqué que la

Conclusion générale

lecture et l'écriture sont étroitement liées, et que les lectures supplémentaires effectuées par l'apprenant se reflètent positivement dans ses productions écrites.

Nous avons observé lors d'une séance de lecture plaisir et de compréhension de l'écrit que les échanges entre l'enseignante et les apprenants, ainsi que les explications fournies pour clarifier les idées du texte, ont conduit à l'acquisition de nouvelles connaissances et à l'amélioration du vocabulaire des apprenants. Ces compétences nouvellement acquises sont utiles pour leur production écrite. Ainsi, il est essentiel de guider l'apprenant vers le développement d'un savoir-faire plutôt que d'un simple savoir en le motivant à lire pour améliorer sa production écrite.

L'analyse des enregistrements de lecture et des copies des apprenants évalués par des indicateurs, ainsi que notre comparaison entre les compétences en lecture et en production écrite, ont conduit à conclure que le niveau de lecture des apprenants peut améliorer leur niveau en production écrite. La lecture permet aux apprenants d'acquérir un large éventail d'informations, notamment sur le plan lexical, morphologique, syntaxique, orthographique, de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison, de structure et de composition des textes. Toutes ces informations leur sont utiles lorsqu'ils produisent, parce que nous avons remarqué que la plupart des apprenants réutilisent les éléments étudiés lors des séances de lecture dans leurs productions écrites.

En guise de conclusion, il est impératif de souligner l'importance cruciale de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. La lecture en particulier est considérée comme étant la pierre angulaire de l'apprentissage des langues étrangères, ainsi que pour le développement général de la compétence de production écrite.

Il est souhaitable que l'accent mis sur les compétences de lecture et d'écriture ne doit pas être considéré comme un luxe ou une option. Au contraire, il s'agit d'une nécessité pour assurer un développement intellectuel et professionnel optimal des individus. Et Les professionnels de l'éducation doivent accorder davantage de temps et de ressources à son enseignement, Cela peut se faire à travers des méthodes pédagogiques innovantes, des programmes de formation continue pour les enseignants et l'utilisation d'outils numériques pour rendre ces compétences plus attractives et interactives pour les apprenants. Aussi montrer leur importance et leur lien étroit pour inciter les apprenants à les développer dès leur plus jeune âge.

Cette recherche peut constituer une piste pour d'autres chercheurs afin de montrer l'importance de la lecture et l'écriture dans l'apprentissage du FLE.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

Adam et Bruce.cité par Jocelyne Giasson. La Compréhension en lecture. ED. Gaétan Morin-Québec .2000.

Charmeux, E. (1992). Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer, Toulouse, SEDRAP. P.65 8 Robert, j-p .op.cit.

Charmeux, E. (2018). Lire, c'est comprendre. France : UE.

Chaverot, E. Decker, C. Ferras, J. (2001). Le Parcours Lecture AU C.P. Paris : Hatier.

Chevalier, B. (1992). La lecture et la prise de note,. Paris : Nathan,

Cuq et Gruca, Cours de la didactique du français langue étrangère et seconde ,2003.

Cuq, J-P. Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (5^e éd.). Grenoble : Pug.

Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle .

Deschenes, M (1988). Cité par Robert, J-P.

Dubois D. Lire du texte au sens, 1976.

Foulin, J.-N. Psychologie de l'éducation, Nathan : Paris, 1988.

GABRIEL .MA. La dissertation pédagogique par l'exemple .Éd Roudil, Paris 5, 1973.

Gabriel, M. (1973). La dissertation pédagogique par l'exemple. Paris : Roudil.

Giasson, Jocelyne.(2012). La lecture : apprentissage et difficultés, p.19. Bruxelles, 2^{ème} édition, de Boeck éducation.

Giasson Jocelyne, « La lecture de la théorie à la pratique », Bruxelles : Deboeck. 2007.

Giasson, jocelyne.(2007). La compréhension en lecture, paris : de boeck education.

Gracia-Debanc, R. Grandaty, M. Liva, A. (1996), Didactique de la lecture. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.

Illiam, S. Gray, L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris : Unesco, 1956.

Malmquist, j, (1973), Proett, j et Gill, k (1987) cité par Robert J-P .op.it .

Marie-Catherine St-Pierre, Véronique Dalpé, Pascal Lefebvre, Céline Giroux difficultés de lecture et d'écriture « prévention et évaluation orthonique auprès des jeunes. 2010.

MORAIS, J., L'art de lire, Odile Jacob .Paris 1994.

REUTER Yves, (1995) « les relations et les interactions lecture, écriture dans le champ didactique », in, Y .Reuter (coord), Lecture/écriture, Pratiques, n°86, Metz : CRESEF.

Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris : ESF.

Robert, J-P, op.cit.

Dictionnaires

Cuq, J.-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, 2003.).

Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : International.

Galisson R., Coste D. Dictionnaire des langues, Ed Hachette. Paris, 1976.

Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues. Ed Hachette. Paris, 1976.

Jean pierre robert. L'essentiel français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE nouvelle édition, revue et argumentée 2011.

R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues. Ed Hachette. Paris, 1976.

Robert J.-P., dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008.

Robert, J, P.Dictionnaire pratique de didactique du FLE.

Articles

Claudine Garcia-Debanc. 1986. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture [article].

Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449 .

Consulté le : 14-03-2023.

El Mostapha El Makkaoui. 2019. De la lecture à l'écriture : Pour un réinvestissement des connaissances de lecture en écriture. International Journal of Innovation and Applied Studies.

Disponible sur : ISSR Journals <https://www.issr-journals.org> > ...PDF De la lecture à l'écriture : Pour un réinvestissement des connaissances ... consulter le : 13-04-2023.

Hamouri, S. (2021). L'importance de la compréhension du texte écrit en classe de Français langue étrangère. 22(1). Disponible sur : ArabJournals Platform

<https://digitalcommons.aaru.edu.jo> > ...PDF L'importance de la Compréhension du Texte Ecrit en Classe de Français ... consulté le : 21-04-2023.

Menad, A. (2022). Les stratégies de lecture entre théorique et pratique.10(1), 10011021.

Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/595/10/1/192831> . Consulté le : 25-03-2023.

Nguyen Viet Anh. 2011. La compétence de production écrite dans l'approche par compétences. VNU journal of science, Foreignlanguages. Disponible sur :

[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1491/1455&ved=2ahUKEwiXouu6p_D-](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1491/1455&ved=2ahUKEwiXouu6p_D-AhUzhf0HHaX9AEI4KBAWegQIChAB&usg=AOvVaw0gL9kYdy4itl1hIXfshjtL)

[AhUzhf0HHaX9AEI4KBAWegQIChAB&usg=AOvVaw0gL9kYdy4itl1hIXfshjtL](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1491/1455&ved=2ahUKEwiXouu6p_D-AhUzhf0HHaX9AEI4KBAWegQIChAB&usg=AOvVaw0gL9kYdy4itl1hIXfshjtL) consulté le : 08-04-2023.

Staiger, Ralph C. 1973. L'Enseignement de la lecture : problèmes et réflexions. Paris. LES PRESSES DE L'UNESCO. Disponible sur :

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152925_fre_page_208 . Consulté le : 19-04-2023.

Mémoires

Content, A.2003. Quelles sont les compétences et processus mobilisés par l'élève dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise ? Conférence de consensus, paris, disponible sur : <http://www.bienlire.education.fr>.mémoire lakhelnoria.

HAWKEN Jean , cité par BOUCHAMKH Hadjer , les difficultés de lecture chez les apprenants du Français langue étrangère.

Robert. LARTIGUE (1992 : 78).cité par Mme. MechraouiLemia, Mémoire de master, le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE : cas des élèves de 2^{ème} année secondaire, sous la direction de Nawal Hamel, Biskra, 2014/2015.

Sitographies

9 bienfaits de la lecture pour votre développement personnel. (s. d.). Dev-Perso, le site de Développement Personnel. Disponible sur :<https://dev-perso.com/9-bienfaits-de-la-lecture/> Consulté le : 05-04-2023.

Composantes de l'apprentissage et l'enseignement de la lecture disponible sur : <https://www.taalecole.ca/modules/lecture-primaire/composantes/> . Consulté le : 11-04-2023.

Lecture approfondie : Comment comprendre et retenir les idées importantes d'un livre. (s. d.). Nicolas Croce. Disponible sur : <https://nicolascroce.com/lecture-appfondie/> . Consulté le : 01-04-2023.

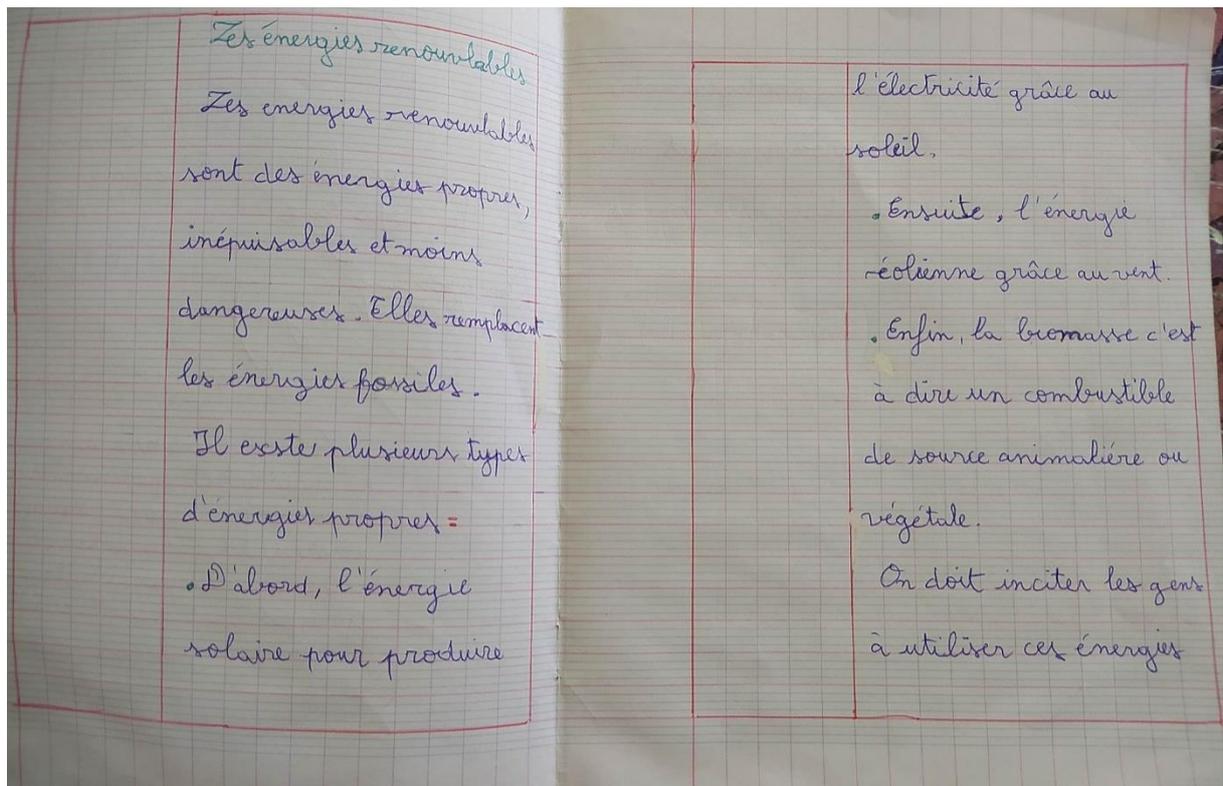
Lettres et langue française. (2018, 25 janvier). Les étapes de la lecture en classe de français. Disponible sur : <https://www.languefr.net/2018/01/les-etapes-de-la-lecture-en-classe-de.html?m=1> . Consulté le : 28-03-2023.

Objectifs de la lecture efficace. (s. d.). La Saskatchewan lit. Disponible sur :

<https://lasaskatchewanlit.wordpress.com/buts-lies-a-la-competence-dans-la-lecture/> . Consulté le : 08-04-2023.

Schéma du processus de lecture disponible sur : www.k12.gov.sk.ca .Consulté le : 15-04-2023.

Annexes



les énergies renouvelables

Les énergies renouvelables viennent
peut remplacer les énergies fossiles
qui nuisent à l'environnement.

Les énergies propres les plus
connues sont : l'énergie solaire,
l'énergie éolienne, l'énergie
hydro-électrique et la biomasse.
Ces énergies sont durables,
propres, non polluantes et moins
dangereuses. On les utilise pour

protéger notre planète et notre santé.

Importance de l'utilisation des énergies renouvelables

Le pétrole, le gaz, et le charbon sont des énergies fossiles, épuisables, et polluantes. Pour les remplacer :

- Exploiter les énergies renouvelables car ce sont des sources d'énergie

soit inépuisables et propres.

- Capturer l'énergie solaire et transformer les rayons du soleil en électricité.

- Utiliser la force du vent pour produire l'électricité, et installer des fermes éoliennes.

- Augmenter la production de l'énergie hydraulique.

- Ne gaspiller pas l'électricité, et n'utiliser la, qu'en cas de besoin.

Les énergies renouvelables

Les énergies renouvelables viennent pour remplacer fossiles qui nuisent à l'environnement. Les énergies propres les plus connues sont : l'énergie solaire, l'énergie éolienne, l'énergie hydraulique. Les trois sont durables et propres. Les trois sont des énergies renouvelables et propres sont moins dangereux que ~~ce~~ ne l'est pas et inépuisables.

Les énergies renouvelables

Les énergies renouvelables viennent pour remplacer les énergies fossiles qui nuisent à l'environnement.

Les énergies propres les plus connues sont : l'énergie solaire et l'énergie éolienne et l'énergie biomasse.

✓ sont durables et propres.

✓ Les trois sont des énergies renouvelables et propres sont moins dangereux que ne l'étaient ceux et irréversibles.

Les énergies renouvelables

Les énergies renouvelables dites propres sont irréversibles et protègent notre environnement. Il existe l'énergie solaire produite par ~~la force du vent~~ ^{le soleil}. l'énergie éolienne qui est dégagée par la force du vent, l'énergie hydraulique fournie par le mouvement de l'eau, l'énergie

géothermique issue du sous-sol terrestre enfin l'énergie ~~faite~~ faite par la biomasse.

Les énergies renouvelables :

Les énergies renouvelables
autrement dit, les énergies.

D'abord, elles sont naturelles
et ne, servent de produire de
l'électricité à partir des sols, de
l'eau ou de l'air.

Enfin elles sont éternes les vents
neus préserver l'environnement nous
devons les utiliser.

MF

0
= 0
= 0

Les énergies renouvelables

☁ Avec l'énergie solaire, on
peut produire de l'électricité

☀ grâce aux panneaux photovoltaïques
ou aux panneaux solaires thermiques

Résumé :

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE. L'objectif principal de l'enseignement du français langue étrangère en classe est de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences en lecture, en écriture et en communication dans cette langue. Notre mémoire se concentre sur le rôle de la lecture dans le développement des compétences scripturales chez les apprenants de première année moyenne. L'objectif est d'évaluer l'efficacité de la lecture lors de l'activité de rédaction.

Dans la partie théorique de notre travail, nous avons examiné les concepts clés liés au sujet et étudié la relation entre la lecture et l'écriture.

Dans la partie pratique constituée de deux chapitres ; le premier est consacré au recueil des données ainsi que les méthodes et les matériels utilisés dans notre recherche. Le deuxième est réservé à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus qui mettent en évidence l'importance de la lecture dans le développement et l'amélioration des productions écrites, confirmant ainsi le lien étroit entre la lecture et l'écriture.

MOTS-CLES :

Lecture ; écriture ; compétence scripturale ; production écrite ; relation entre lecture/écriture ; expérimentation.

تلخيص:

تندرج بحثنا في مجال تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. الهدف الرئيسي لتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الفصول الدراسية هو تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات في القراءة والكتابة والاتصال بهذه اللغة. تركز رسالتنا على دور القراءة في تنمية المهارات الكتابية لدى متعلمي السنة الأولى من المتوسط. الهدف هو تقييم فعالية القراءة أثناء نشاط الكتابة.

في الجزء النظري من عملنا، قمنا بدراسة المفاهيم الرئيسية المتعلقة بالموضوع ودرسنا العلاقة بين القراءة والكتابة.

في الجزء العملي المكون من فصلين؛ يخصص الأول لجمع البيانات والأساليب والمواد المستخدمة في بحثنا. يخصص الثاني لتحليل وتفسير النتائج المحصلة التي تبرز أهمية القراءة في تطوير وتحسين الإنتاجات الكتابية، مؤكدة بذلك الصلة الوثيقة بين القراءة والكتابة.

كلمات مفتاحية:

الكتابة، المهارة الكتابية، الإنتاج الكتابي، العلاقة بين القراءة والكتابة، التجريب.

Abstract:

Our research falls within the field of French as a Foreign Language (FLE) didactics. The main objective of teaching French as a foreign language in the classroom is to enable learners to acquire skills in reading, writing, and communication in this language. Our thesis focuses on the role of reading in the development of writings skills among first-year middle school learners. The aim is to assess the effectiveness of reading during the writing activity.

In the theoretical part of our work, we examined key concepts related to the topic and studied the relationship between reading and writing.

The practical part consists of two chapters. The first chapter is dedicated to data collection, as well as the methods and materials used in our research. The second chapter is devoted to the analysis and interpretation of the results obtained, which highlight the importance of reading in the development and improvement of written productions, thus confirming the close link between reading and writing.

KEYWORDS:

Reading, writing, writing skills, written production, relationship between reading/writing, experimentation.

