

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITÉ ABBES LAGHROUR -KHENCHELA



**Faculté des lettres et des langues
Département de littérature et langue française
Mémoire**

Présenté pour l'obtention du diplôme de Master 2

Option : Didactique des langues étrangères

Thème :

**Le rôle de la lecture/compréhension dans le
développement des compétences rédactionnelles en FLE.
Cas des apprenants de 3ème AM.**

Sous la direction de :

Dre ARAICHE Dalel

Présenté par :

CHAIBI Sihem

Membres du jury

Dre NASRAOUI Fatma	(MCB)	Université Abbès LAGHROUR	Présidente
Dre ARAICHE Dalel	(MCA)	Université Abbès LAGHROUR	Rapporteur
Dre DJEBAILI Fatiha	(MCB)	Université Abbès LAGHROUR	Examinatrice

Année universitaire : 2022/2023

Remerciements

Je remercie Dieu, le tout puissant de m'avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

Un grand merci à ma directrice de recherche

Mme ARAICHE Dalel pour son aide, ses encouragements et ses conseils précieux.

J'adresse mes remerciements aussi aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail.

J'exprime ma sincère gratitude à tous les enseignants de département du français de Khenchela.

Je remercie enfin, tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail de recherche à l'âme de mon père, à ma chère mère.

A mon mari Bouzid, à mes enfants Sadjida et Abd El Mouiz.

Table des matières

Introduction générale	2
Premier chapitre : la construction du sens : un mécanisme à ne pas négliger dans l'enseignement/apprentissage du FLE	
Introduction partielle.....	7
1 .Aperçu historique	7
2. Définition de la lecture/compréhension	8
La lecture/compréhension	8
Qu'est-ce que la compréhension ?.....	8
3. Les types de compréhension de l'écrit	9
Lecture de repérage ou sélective	9
3.2 .Lecture rapide.....	10
3.3. Lecture active	10
4. Les objectifs de la compréhension de l'écrit	11
5. Les méthodes de la lecture /compréhension	11
La méthode syllabique	11
La méthode globale	12
La méthode mixte	12
La méthode naturelle	12
6. Les stratégies de lecture /compréhension	12
Les stratégies d'enrichissement	13
Les stratégies d'organisation	13
Les stratégies de traitement.....	13
Les stratégies de contrôle.....	13
7. L'évaluation de la compréhension de l'écrit.....	13
8. Les difficultés liées à l'enseignement /apprentissage de la lecture/compréhension en classe de FLE.....	15

Table des matières

Problème de décodage	15
Problème de compréhension	15
Problème de la vitesse.....	16
9. Comment rendre l'activité de lecture compréhension bénéfique ?.....	17
10. L'effet de la lecture /compréhension sur le développement des compétences de l'écrit	18
Conclusion partielle	20

Deuxième chapitre : la compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

Introduction partielle.....	22
1. Distinction entre production /expression.....	22
2 .Définition de la production écrite	23
3. Les objectifs de la production écrite	25
a. Objectifs d'ordre linguistique.....	25
b. Objectifs d'ordre affectif.....	25
4. Définition de la (les) compétences (s)rédactionnelle(s).....	26
5. Les processus rédactionnels	27
La planification.....	27
La mise en texte.....	27
La révision	27
Le contrôle	28
6. Types de production écrite	28
7. L'évaluation de la production écrite	30
Le niveau micro-structural et macro-structural du texte	31
8. Le passage de la lecture vers l'écriture	32
9. Difficultés rencontrées lors de la production écrite	33
10. Aider les apprenants en difficulté de production écrite : quelles stratégies adopter ? ...	35

Table des matières

Conclusion partielle	37
Troisième chapitre : méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies	
1. Description du contexte de recueil des données	39
La population	39
Le lieu d'investigation	39
L'objet d'étude	40
L'activité de compréhension de l'écrit	40
L'activité de production écrite	42
3. Outil (s) d'investigation	45
3.1. Grille d'observation de la séance de compréhension de l'écrit	45
3.2. Grille d'analyse des productions écrites	46
4. Analyse des données recueillies	47
Analyse des copies du groupe témoin	47
Analyse de l'observation menée avec le groupe expérimental	53
Analyse des copies du groupe expérimental	56
5. Bilan final des résultats de l'analyse	61
6. Comparaison et confrontation des résultats obtenus	62
7. Synthèse des résultats	62
Conclusion partielle	63
Conclusion générale	65
Référence bibliographiques	68
Annexes	74
Résumé	103

Introduction générale

Introduction générale

La didactique du FLE est un domaine de recherche qui englobe les méthodes, les approches pédagogiques, ainsi que les stratégies d'enseignement qui facilitent l'acquisition de la langue française. Elle vise à développer chez l'apprenant les quatre habiletés (écouter, parler, lire et écrire) afin qu'il soit autonome et apte à utiliser ses capacités réceptives et expressives à l'oral comme à l'écrit.

Notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique de l'écrit qui a pour vocation l'étude des méthodes, des stratégies et des pratiques pédagogiques préconisées dans le domaine de l'écrit en réception et en production (compréhension de l'écrit/production écrite). Notre souci n'est pas de vérifier l'apport de ces stratégies et méthodes précitées, mais plutôt de mettre en exergue le rapport entre lecture/compréhension et écriture. Il s'agit d'explicitier à quel point les deux pratiques peuvent être complémentaires et indissociables, surtout lorsque nous voulons développer les compétences rédactionnelles chez les jeunes scripteurs.

En Algérie, depuis la réforme du système éducatif qui était mis en place en 2003 et qui avait pour finalité de faire face aux problèmes rencontrés dans l'enseignement/apprentissage, et d'aligner ce dernier sur les normes internationales, l'enseignement/apprentissage de la production écrite reste un défi à surmonter en classe de FLE, et cela dans les trois paliers. Ainsi, les enseignants se trouvent en état de frustration vu les résultats des différentes évaluations qui ont révélé de grandes difficultés voire des blocages et des échecs lors de la réalisation de cette tâche. Par ailleurs, en tant qu'enseignante du FLE au cycle moyen depuis 2005, nous avons constaté que même la majorité des apprenants montrent du rejet et de la négligence quand ils sont sollicités à rédiger en classe. Notre motivation du choix de ce thème n'est pas fortuit ça a remonté à notre expérience qu'on a vécue lors de notre correction des copies du BEM 2022, là où on a constaté que les apprenants qui ont compris le texte et ont réussi à répondre à la majorité des questions qui s'est rapportent, ont par conséquent rédigé de bons productions écrites et qui répondent

Introduction générale

aux normes rédactionnelles, par contre les apprenants qui n'ont pas pu répondre aux questions de compréhension, n'ont pas du tout rédigé.

La pratique de l'écriture demeure une tâche très délicate du moment qu'elle exige la maîtrise de la morpho-syntaxe, du vocabulaire, de la cohérence et de la cohésion textuelle, de la progression thématique et de l'organisation et de l'enchaînement des phrases. C'est pourquoi, beaucoup de travaux menés dans cette perspective (Yves Reuter (1996), Christine Barré De-Miniac (1996), Dominique Bucheton (2014) considèrent l'activité de rédaction comme un processus très complexe qui s'effectue en un chantier d'enseignements décloisonnés et qui nécessite l'intégration des différentes activités de lecture, d'écriture, de révision, de correction, de réécriture, d'analyse de texte écrits, et même de travail sur l'oral.

Réussir l'écriture nous amène directement à la réussite de la lecture, la lecture et l'écriture sont interdépendantes. C'est pour cette raison Sophie Moirand (1979) affirme que :

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

La lecture favorise le développement de l'écriture en exposant les individus à différents styles d'écriture, en élargissant leur vocabulaire et en leur fournissant des modèles pour structurer leurs propres textes. De même, l'écriture renforce la compréhension de la lecture en encourageant les lecteurs à analyser et à interpréter les informations présentées dans un texte.

Ces deux compétences sont fondamentales pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour la réussite dans de nombreux domaines, tels que l'éducation, le travail et la vie quotidienne. Il est important d'encourager la pratique régulière de la lecture et de l'écriture dès le plus jeune âge afin de développer ces compétences de manière efficace et de les améliorer continuellement.

Pour toutes ces raisons, nous avons opté pour le thème de notre recherche

Introduction générale

qui a pour objectif de montrer le rôle de l'écrit en compréhension dans le

Introduction générale

développement de(s) compétence(s) rédactionnelle(s) chez les apprenants de la 3^{ème} AM.

Pour ce faire nous avançons notre problématique comme suit:

À quel point l'écrit en compréhension peut-il jouer un rôle efficace dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants de 3^{ème} AM ?

Cette question principale débouche sur deux autres secondaires :

- A quelle(s) dimension(s) de la production écrite, la compréhension de l'écrit est-elle considérée comme un outil efficace ?
- Comment la compréhension de l'écrit permet-elle aux apprenants de développer leur(s) compétence(s) rédactionnelle(s) ?

Vis-à-vis de cette problématique, nous énonçons l'hypothèse centrale suivante :

- La compréhension de l'écrit peut être une activité de soutien efficace qui permettrait à l'apprenant de développer ses compétences rédactionnelles.

De cette hypothèse centrale, découlent deux sous-hypothèses :

- Tout ce que l'apprenant lit et comprend peut être réinvesti lors de la production écrite ;
- La prise de notes, le schéma du texte et les paramètres de la situation de communication sont les éléments-clés de la compréhension de l'écrit qui pourrait être exploités au cours de la production écrite.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons choisi de travailler sur l'analyse d'une observation d'une séance de compréhension de l'écrit, et des copies de productions écrites des apprenants de 3^{ème} A.M. Il est à souligner que ces dernières ont été recueillies durant deux moments différents. Ce faisant, nous avons réparti notre population d'étude en deux groupes, le premier a été invité à rédiger après avoir fait la séance de compréhension de l'écrit, et le deuxième a effectué la tâche de rédaction sans avoir fait la séance de compréhension de l'écrit. Après avoir recueilli les données, nous les avons analysées en nous servant de deux grilles

Introduction générale

(grille d'observation ; grille d'analyse des productions écrites) que nous avons adaptées selon les exigences de notre recherche.

Pour organiser notre mémoire, nous l'avons réparti en deux parties distinctes, mais complémentaires. La première partie théorique est composée de deux chapitres. Pour ce qui est du premier chapitre intitulé « la construction du sens : un mécanisme à ne pas négliger dans la classe du FLE », nous avons mis en lumière un cadre théorique conceptuel relatif à la définition de la lecture/compréhension, ses types, ses stratégies, les difficultés liées à son apprentissage et son impact sur le développement de(s) compétence(s) rédactionnelle(s).

Pour le deuxième chapitre intitulé « la compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE », il est dédié à l'acte d'écriture, sa définition, ses objectifs, le passage de la lecture à l'écriture, les difficultés rencontrées lors de la rédaction, et quelques stratégies pour y remédier.

La deuxième partie composée d'un seul chapitre est consacrée à la pratique. Celle-ci explicite la méthodologie de la recherche et l'analyse des données recueillies.

Notre mémoire est achevé par une conclusion générale qui met en exergue de nouvelles perspectives de recherche et des propositions que nous recommandons afin d'améliorer la pratique de l'écriture en classe du FLE et amener les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles.

Premier chapitre :

*La construction du sens : un
mécanisme à ne pas négliger dans
l'enseignement/apprentissage du FLE*

Introduction partielle

Nous savons tous que l'enseignement /apprentissage du FLE est fondé sur quatre habiletés : l'écrit en réception/production, l'oral en réception/production. Ces quatre piliers permettent de développer une compétence de communication, soit à l'écrit ou à l'oral.

Partant du principe que lire n'est plus un décodage des signes, mais une construction du sens, l'écrit en réception, autrement dit compréhension de l'écrit, est l'une des tâches complexes en FLE qui nécessite la conjugaison et l'acquisition de plusieurs compétences et stratégies. C'est grâce à ces dernières, que l'apprenant sera amené à construire facilement du sens à partir d'une perception visuelle (le texte comme support matériel) et d'un travail de concentration intellectuelle.

Dans ce premier chapitre, nous passerons d'abord en revue la notion de la lecture/compréhension, ses types, ses objectifs, les méthodes et les stratégies de son enseignement en classe du FLE. Ensuite, nous évoquerons la manière ainsi que les critères adoptés pour son évaluation, les difficultés liées à son enseignement/apprentissage, et enfin son impact sur le développement des compétences rédactionnelles.

1 .Aperçu historique

Lorsqu'on parle de la lecture on peut dire que, la lecture¹ est réservée d'abord aux classes sociales riches. C'est avec l'avènement de l'alphabétisation, beaucoup de gens s'intéressent aux livres aux livres.

Les premières formes de lecture étaient probablement des images et des symboles gravés sur des surfaces comme la pierre, l'argile ou le papyrus.

Au fil du temps, les écritures se sont développées en alphabets et les livres ont commencé à être produits en masse.

Dans l'Antiquité, la lecture était un privilège réservé à l'élite. Les livres étaient rares et coûteux, et seuls les riches et les érudits avaient accès à l'éducation et à la culture. Cela a commencé à changer avec l'invention de l'imprimerie à la fin du Moyen Âge, qui a permis de produire des livres en masse à des prix abordables.

¹ <https://www.espacefrancais.com/la-lecture/>, consulté le 30-03-2023, à 23.30

Au cours des siècles suivants, la lecture est devenue de plus en plus répandue. Les bibliothèques publiques ont été créées pour donner accès aux livres à tous, et l'alphabétisation a été promue dans les écoles et les universités. Les romans ont commencé à apparaître au XVIIIe siècle et sont devenus un moyen populaire de divertissement et de narration d'histoires.

Avec l'arrivée de l'ère numérique au XXe siècle, la lecture a connu une transformation majeure. Les livres ont commencé à être produits en format électronique et sont devenus accessibles via des appareils tels que les liseuses électroniques et les tablettes. Les bibliothèques numériques ont également été créées, offrant un accès gratuit à des milliers de livres en ligne. Aujourd'hui, la lecture est plus accessible que jamais.

Les gens peuvent lire des livres dans de nombreux formats différents, que ce soit en version imprimée, en format électronique ou même en audio. La lecture reste une activité essentielle pour l'éducation, le divertissement et le développement personnel.

2. Définition de la lecture/compréhension

La lecture/compréhension

Qu'est-ce que la compréhension ?

Plusieurs recherches en didactique montrent que la lecture n'est plus seulement le résultat d'un décodage visuel par un lecteur, mais aussi comme un acte de construction des sens et des significations possibles des textes.

Beaucoup de didacticiens ont essayé de donner une définition pour cette notion.

Selon Michel FAYOL (2003 : 255) :

« La compréhension est une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation. »

Roland GOIGOUX (2005 : 09) définit la compréhension comme étant :

« Nous définissons la compréhension comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. »

A partir de ces deux définitions nous pouvons définir la compréhension comme une tâche complexe qui nécessite une résolution de problèmes. Le lecteur doit construire une représentation mentale de l'information au fil du temps pour parvenir à une compréhension complète, elle consiste aussi à utiliser les informations d'un texte ainsi que des connaissances préalables pour former une représentation mentale claire et cohérente de la situation décrite dans le texte.

« Si on veut que les élèves apprennent à comprendre, il va falloir leur donner des clés en guidant leurs investigations dans les textes et en le faisant de manière suffisamment systématique, répétitive et progressivement conscientisable de manière à ce qu'ils puissent les remettre à l'œuvre tout seuls lorsque le maître n'est pas là ».²

Roland GOIGOUX explicite comment permettre aux élèves de développer leur compréhension, il est nécessaire de les aider à acquérir les compétences nécessaires en les guidant dans leurs analyses de textes de manière méthodique et répétitive. Il ajoute que cette approche doit être progressive pour que les élèves puissent ensuite appliquer ces compétences de manière autonome en l'absence de leur enseignant.

En effet, on ne peut comprendre sans lire. Toute lecture exige la compréhension de ce que nous lisons. Pour qu'il soit un bon lecteur en F.L.E, l'apprenant doit être capable de trouver dans le texte lu, les réponses à ses questions, comprendre et interpréter le texte de manière autonome.

3 .Les types de compréhension de l'écrit

Il existe différents types³ de compréhension de l'écrit, qui peuvent être classés en fonction du niveau de compréhension requis et des stratégies utilisées pour y parvenir.

Lecture de repérage ou sélective

La lecture repérage est une méthode de lecture visant à identifier rapidement des informations spécifiques dans un texte. Elle implique la reconnaissance des éléments clés,

²<https://www.editions-retz.com/pedagogie/maitrise-de-la-langue/lectorino-lectorinette-ce1-ce2-cd-rom-telechargement-9782725638270.html> , consulté le 02/04/2023

³ [https://www.telug.ca/psyprog/html/d129\(1\).htm](https://www.telug.ca/psyprog/html/d129(1).htm) , consulté le : 16.04.2023

tels que les titres, les sous-titres, les mots en gras ou en italique et les citations. Cette technique est particulièrement utile pour la recherche d'informations précises pour une tâche donnée, comme la réponse à une question ou la collecte de données pour un projet de recherche. Pour une utilisation efficace de la lecture repérage, il est essentiel de poser des questions précises et de se concentrer sur les informations qui y répondent dans le texte.

3.2 .Lecture rapide

La lecture en diagonal est une technique de lecture rapide qui consiste à parcourir rapidement un texte en sautant certains passages ou en ne lisant que les parties les plus importantes. Cette méthode est souvent utilisée pour gagner du temps lorsqu'on doit lire de grandes quantités de textes ou pour avoir une idée générale d'un document avant de décider si on veut le lire plus attentivement.

Lecture active

La lecture active est une approche de la lecture qui implique l'engagement actif du lecteur dans le processus de lecture. Cela signifie que le lecteur ne se contente pas de lire le texte passivement, mais plutôt qu'il interagit avec lui en posant des questions, en soulignant les idées clés, en faisant des liens avec ses connaissances antérieures et en réfléchissant à ce qu'il lit.

La lecture active peut aider les lecteurs à améliorer leur compréhension du texte en les encourageant à être plus attentifs et à s'engager activement dans le processus de lecture. Les lecteurs qui pratiquent la lecture active sont également plus susceptibles de se souvenir de ce qu'ils ont lu, car ils ont interagi avec le texte de manière significative.

Pour pratiquer la lecture active, voici quelques stratégies qu'on peut utiliser :

- Poser des questions : sur le texte avant, pendant et après la lecture pour nous aider à rester concentré et à comprendre le contenu.
- Souligner et noter : les idées clés et prenons des notes pour nous aider à nous rappeler des informations importantes.
- Faire des liens : entre ce que nous lisons et nos connaissances antérieures pour mieux comprendre le texte.
- Résumer : le texte pour nous assurer que nous avons bien compris les idées principales.

- Réfléchir : à ce que nous avons appris et à la façon dont cela pourrait s'appliquer à notre vie.

4. Les objectifs de la compréhension de l'écrit

Jean Louis DUFAYS, Louis GERMANE, Dominique LEDUR (2005 : 135) montrent que :

« Lire c'est nécessairement lire pour : s'informer se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir.. »

En effet la lecture a de multiples objectifs et qu'elle peut répondre à différents besoins. Elle peut être utilisée pour s'informer sur un sujet spécifique, pour se divertir et passer un bon moment, pour agir et prendre des décisions éclairées, pour imaginer et développer son esprit créatif, pour apprendre de nouvelles choses et acquérir des connaissances, pour se cultiver et approfondir sa compréhension du monde, pour répondre à une question spécifique que l'on se pose, pour satisfaire sa curiosité naturelle, pour s'émouvoir et ressentir des émotions différentes.

En somme, la lecture est une activité polyvalente qui peut apporter de nombreux avantages et satisfaire des besoins différents en fonction des intérêts et des objectifs de chacun.

5. Les méthodes de la lecture /compréhension ⁴

La méthode syllabique

La méthode d'apprentissage de la lecture inventée par le pasteur Stuber en 1762 utilise les propriétés phonétiques de l'alphabet. Elle commence par les éléments les plus simples, comme les lettres et les sons, pour ensuite former des syllabes et des mots. En France, cette méthode est de nouveau utilisée depuis 2006, de même que les méthodes alphabétiques, qui se concentrent sur la reconnaissance des lettres.

⁴ <http://claude.beaupere.monsite-orange.fr/lesdifferentesmethodesdelecture/> consulté le : 20/04/2023

La méthode globale

Qui consiste à reconnaître des mots entiers plutôt que des lettres individuelles, a été popularisée par Ovide Decroly au début du XXe siècle et est utilisée pour apprendre à lire des langues basées sur des idéogrammes, comme le chinois.

La méthode mixte combine les avantages des méthodes syllabique et globale, en faisant apprendre des mots par cœur pour ensuite se concentrer sur l'analyse syllabique ou phonétique.

La méthode mixte

Également connue sous le nom de "méthode semi-globale", cherche à associer les avantages de la méthode syllabique et de la méthode globale en utilisant les mots appris de manière analytique pour découvrir les syllabes et les sons nécessaires pour lire de nouveaux mots. En pratique, cette méthode commence souvent par l'apprentissage par cœur d'un certain nombre de mots courants, tels que les articles et les conjonctions, avant de les combiner avec une analyse phonétique ou syllabique. Contrairement à la méthode synthétique, la méthode mixte est analytique, car elle part du texte pour arriver à la lettre, et elle enseigne la correspondance des différents graphèmes avec les phonèmes. En France, elle a été largement utilisée jusqu'en 2006, pendant près de 30 ans.

La méthode naturelle

Créer par Célestin Freinet en 1925, est basée sur le processus du tâtonnement expérimental et permet à l'enfant d'utiliser simultanément différentes approches pour apprendre à lire.

6. Les stratégies de lecture /compréhension

Les stratégies de compréhension désignent un ensemble de procédures que les lecteurs peuvent consciemment utiliser pour comprendre un texte et surmonter des obstacles à la compréhension. Ces stratégies sont liées aux aspects métacognitifs de la lecture. En enseignant ces stratégies de manière explicite, les élèves peuvent devenir des lecteurs actifs capables de contrôler leur propre compréhension. Cependant, les élèves en difficulté peuvent avoir peu ou pas de ces stratégies. Des études ont montré que l'enseignement explicite des stratégies de lecture et de compréhension améliore les

performances des élèves à tous les niveaux scolaires, en particulier ceux qui ont des difficultés.⁵

Différents types de stratégies ont été proposés pour aider les lecteurs à comprendre un texte.

Selon Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre (2004 : pp 48-68) ces stratégies peuvent être classées en plusieurs catégories :

Les stratégies d'enrichissement

Des contenus se concentrent sur l'analyse du vocabulaire et des thèmes du texte, et comprennent des procédures pour trouver le sens des mots inconnus et pour enrichir les connaissances sur le thème.

Les stratégies d'organisation

Des connaissances aident à identifier les structures narratives, à utiliser différents types d'organiseurs graphiques et à résumer les informations.

Les stratégies de traitement

Détaillé de l'information impliquent l'auto-questionnement et l'entraînement à répondre à des questions de différents types.

Les stratégies de contrôle

Encouragent les lecteurs à adopter une attitude active face aux difficultés d'interprétation en réfléchissant à voix haute et en identifiant et résolvant les différences entre les énoncés.

7. L'évaluation de la compréhension de l'écrit

Jean Pierre CUQ, dans le Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde définit l'évaluation des apprentissages comme :

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de départ. » (2003,90)

⁵ <https://eduscol.education.fr/document/16315/download> , consulté le : 20/04/2023

En effet, l'évaluation des apprentissages est une étape cruciale dans tout processus d'apprentissage, que ce soit au niveau individuel ou collectif. Elle permet de mesurer les progrès réalisés par les apprenants et de déterminer si les objectifs d'apprentissage ont été atteints ou non.

En recueillant des données sur les performances et les résultats des apprenants, l'évaluation des apprentissages permet également de fournir des informations utiles pour la prise de décision concernant la poursuite des apprentissages. Ces informations peuvent être utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage futurs, pour adapter les stratégies d'enseignement en fonction des besoins des apprenants, et pour ajuster les objectifs d'apprentissage en conséquence.

Il est important de souligner que l'évaluation des apprentissages ne doit pas être considérée comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle doit être réalisée de manière régulière tout au long du processus d'apprentissage, et les résultats doivent être utilisés de manière constructive pour améliorer l'expérience d'apprentissage des apprenants.

Dès que l'on veut évaluer, d'emblée se pose la question du but que l'on veut faire remplir à cette évaluation.

Des grands spécialistes des domaines de l'évaluation (notamment, Black et Wiliam, 2002), distinguent :

- l'évaluation de l'apprentissage, pour rendre compte de ce qui a été appris, et
- l'évaluation pour les apprentissages, pour prendre des décisions affectant, à court terme, l'enseignement et l'apprentissage.

L'évaluation des apprentissages doit servir à ajuster l'enseignement afin de faire avancer l'apprentissage vers l'objectif fixé, à condition toutefois que les outils d'évaluation aient été suffisamment bien construits pour obtenir des informations utilisables et fiables.

Lorsque l'on évoque l'évaluation de la compréhension de l'écrit, on considère les avantages qu'elle peut offrir tant à l'enseignant qu'à l'élève. Pour l'enseignant, elle permet de mesurer le développement des compétences, de repérer les difficultés rencontrées par les apprenants et de suivre leur progression.

Elle permet également à l'élève de mieux comprendre ses propres limites et de s'auto-évaluer. Les types d'exercices couramment utilisés pour cette évaluation sont les questions fermées ou ouvertes, les exercices de type vrai ou faux ou les QCM, mais ces types d'exercices ne permettent pas aux élèves de reconstruire par eux-mêmes les réseaux de sens.

8. Les difficultés liées à l'enseignement /apprentissage de la lecture/compréhension en classe de FLE

L'apprentissage de la lecture suscite un grand intérêt chez les chercheurs et les spécialistes, car la capacité de lire est devenue cruciale pour s'adapter efficacement dans la société. De nos jours, l'objectif principal de l'enseignement est de former des apprenants qui ne soient pas seulement capables de lire, mais également capables d'utiliser l'écrit pour aborder les activités intellectuelles requises par la scolarisation.

Nous savons que les difficultés de lecture⁶ peuvent être frustrantes pour les élèves. La réussite scolaire peut sembler presque impossible lorsque les élèves ne savent pas lire. Souvent, lorsque les enfants ne sont pas capables de lire, ils s'ennuient et sont frustrés et souvent abandonnent.

Problème de décodage

Il est fréquent que les enfants débutants en lecture rencontrent des problèmes pour associer les sons aux lettres et ainsi décoder le langage écrit, surtout lorsqu'ils sont confrontés à des termes nouveaux ou inconnus.

Cependant, l'enseignement de la phonétique et la pratique régulière de la lecture à voix haute peuvent aider à améliorer leur capacité de décodage.

Toutefois, s'ils continuent de rencontrer des difficultés, cela peut être dû à une difficulté d'apprentissage spécifique ou à une déficience physique, telle qu'une incapacité à voir clairement les lettres ou à entendre les sons de la langue parlée. (La dyslexie et les problèmes de vision en classe.)

Problème de compréhension

⁶ <https://www.bienenseigner.com/comprendre-les-types-de-difficultes-de-lecture-au-primaire/>, consulté le : 22/04/2023

La lecture est un processus complexe qui implique plusieurs étapes, allant de la reconnaissance des lettres et des mots à la compréhension du sens à l'échelle de la phrase, de la phrase et du paragraphe.

Lorsqu'un lecteur débutant est confronté à un vocabulaire inconnu ou mal décodé, il peut être tenté de sauter ces mots, ce qui rend la tâche de lecture plus difficile et frustrante.

Cela peut entraîner une mauvaise compréhension, surtout si l'élève a un vocabulaire limité ou lit un texte trop avancé pour lui.

D'un autre côté, la lecture nécessite également la capacité de se concentrer sur le contenu du texte. Les élèves doivent être en mesure de discerner les éléments clés, les idées principales et les détails spécifiques, et même faire des inférences pour comprendre pleinement ce qu'ils lisent. Si un élève a des difficultés à se concentrer en raison de troubles tels que le TDA ou le TDAH, cela peut affecter sa compréhension globale du texte.

Problème de la vitesse

Lorsque les élèves lisent davantage, ils sont souvent exposés à des termes inconnus. Toutefois, le contexte dans lequel ces nouveaux mots sont présentés peut souvent aider les enfants à deviner leur signification. En outre, à mesure que leur vocabulaire s'élargit, ils sont capables de reconnaître plus de mots instantanément, ce qui accélère leur vitesse de lecture. Les élèves ayant une bonne capacité de décodage peuvent bénéficier d'un apprentissage supplémentaire de nouveaux mots.

Cependant, si la vitesse de lecture reste un problème persistant, cela peut indiquer un trouble sous-jacent tel qu'un traitement lent. La lecture est une tâche exigeante sur le plan cognitif et peut épuiser les enfants ayant des difficultés de traitement, car ils doivent maintenir de nombreuses informations en mémoire tout en continuant à traiter le texte.

Bien que l'enseignement de stratégies de lecture puisse aider, il est important de leur donner plus de temps pour accomplir les tâches de lecture qui nécessitent une analyse approfondie.

9. Comment rendre l'activité de lecture compréhension bénéfique ?

La lecture est l'une des activités les plus importantes pour notre développement personnel et intellectuel.

Elle nous permet d'acquérir des connaissances, de découvrir de nouvelles idées et de développer notre capacité à comprendre et à communiquer.

Cependant, il est important de savoir comment maximiser les avantages de la lecture et de développer une bonne compréhension de ce que nous lisons.

Dans cette optique, nous visons à donner quelques conseils pratiques pour rendre la lecture plus bénéfique et productive.

Qu'il soit pour un lecteur passionné ou simplement pour quelqu'un qui cherche à améliorer sa compréhension.

Ainsi des chercheurs ont développé des stratégies que les élèves doivent utiliser consciemment afin de comprendre un morceau de texte. Enseigner des stratégies de compréhension est un processus de développement à long terme, au cours de laquelle les élèves passent graduellement de l'utilisation consciente de stratégies à l'internalisation et l'automatisation de celles-ci (Pressley, 2000).⁷

Voici quelques stratégies⁸ efficaces de compréhension en lecture à développer chez les élèves :

• **Autogestion de la compréhension** : cela signifie que les élèves doivent être en mesure de surveiller et d'évaluer leur propre compréhension pendant qu'ils lisent. Ils peuvent le faire en s'arrêtant régulièrement pour vérifier s'ils comprennent ce qu'ils lisent ou en utilisant des indices contextuels pour clarifier leur compréhension.

• **Apprentissage coopératif ou apprentissage réciproque** : cela implique que les élèves travaillent en groupe pour discuter de ce qu'ils ont lu et pour partager leur compréhension. Les élèves peuvent se poser mutuellement des questions, discuter de ce qu'ils ont compris, clarifier les points de confusion et résumer le contenu.

⁷ https://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf, consulté le 22/04/2023

⁸ Adapté de National Reading Panel, 2000; Pressley, 2000)

• **Utilisation d'organiseurs graphiques et sémantiques** : cela inclut l'utilisation de schémas, de tableaux et de diagrammes pour aider les élèves à visualiser les relations entre les concepts et à organiser leur compréhension du texte.

• **Étude de la structure de récits** : cela implique de comprendre la structure narrative d'un texte et comment elle affecte la compréhension globale du texte.

• **Prédictions** : cela consiste à formuler des hypothèses sur le contenu d'un texte avant de le lire. Les élèves peuvent utiliser les indices du titre, des sous-titres, des illustrations et des premières phrases pour formuler des hypothèses sur le contenu.

• **Formulation de questions et des réponses correspondantes, recherche de clarification** : cela implique de poser des questions sur le texte et de chercher des réponses pour approfondir sa compréhension.

• **Résumé** : cela consiste à résumer les points clés d'un texte en utilisant ses propres mots.

• **Stratégies métacognitives** : cela inclut des techniques telles que la relecture, le survol du texte, la demande d'aide, l'ajustement de la vitesse de lecture, la formulation de questions, la paraphrase et la reformulation dans ses propres termes. Les élèves peuvent utiliser ces stratégies pour ajuster leur compréhension du texte en fonction de leurs besoins individuels.

10. L'effet de la lecture /compréhension sur le développement des compétences de l'écrit

Dans le dictionnaire ROBERT, la lecture et l'écriture sont considérées comme un couple inséparable :

« Lecture et écriture forment un couple indissociable. L'apprentissage de la première est un préalable obligatoire à celui de la seconde ». Robert J.-P (2008 :116)

En effet, la lecture est un prérequis fondamental à l'apprentissage de l'écriture, car elle permet de développer les compétences linguistiques, la compréhension et la maîtrise de la langue écrite. En apprenant à lire, on acquiert également une compréhension de la structure de la langue, du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe.

De même, l'écriture peut également aider à renforcer les compétences de lecture en encourageant les apprenants à s'engager activement avec les textes et à les analyser de manière plus approfondie. En écrivant, les apprenants sont également encouragés à réfléchir à la structure et à la clarté de leurs idées, à l'organisation de leur pensée et à leur capacité à communiquer efficacement avec les autres.

Selon Isabelle GRUCA (juillet 1995 :183) :

L'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va- et- vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit, dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques ou méta-narratives.

Nous pouvons dire à cet issu, que cette approche permet de percevoir, observer et comprendre les mécanismes mis en œuvre dans le texte source, sans chercher à l'analyser en détail ni à le surcharger de consignes métalinguistiques ou méta-narratives. En effet, cette approche met l'accent sur la compréhension et la perception des mécanismes du texte, plutôt que sur l'application de règles strictes ou sur la production de jugements critiques.

Cela peut permettre aux lecteurs-écrivains de mieux saisir les subtiles nuances du langage et d'améliorer leur propre écriture en conséquence.

J.P CUQ (2003 :157) ajoute :

La mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite.

Nous pouvons dire que la relation entre la lecture et l'écriture est très importante dans l'apprentissage des compétences scripturales.

Elle suggère que la compréhension de ce que l'on lit peut aider à améliorer la production écrite et que les deux compétences devraient être intégrées pour renforcer l'apprentissage.

En effet, lorsque l'apprenant lit un texte, il doit non seulement comprendre le sens des mots et des phrases, mais aussi la structure du texte et la façon dont les idées sont liées. Cette compréhension peut ensuite être utilisée pour produire sa propre écriture, en organisant les idées de manière cohérente et en utilisant un vocabulaire et une grammaire appropriés.

Cependant, il est également souligné que la compréhension est une condition préalable à la production écrite, ce qui signifie que pour écrire efficacement, l'apprenant doit d'abord comprendre ce qu'il lit. Cela souligne l'importance de la lecture dans l'apprentissage de l'écriture et de la nécessité d'accorder une attention particulière à la compréhension lors de l'enseignement de la production écrite.

En somme, l'articulation entre la lecture et l'écriture est un élément clé de l'apprentissage des compétences scripturales et doit être prise en compte dans les pratiques pédagogiques pour favoriser le développement des compétences linguistiques des apprenants.

Etant donné que la lecture et l'écriture sont deux activités indépendantes, l'analyse des programmes scolaires montre que les deux s'accomplissent réciproquement, nous ne pouvons pas élaborer une activité scripturale sans passer par une activité lectorale.

Conclusion partielle

Nous avons essayé tout au long de ce chapitre de montrer l'importance de la lecture comme étant un mécanisme à valoriser dans la classe de FLE.

Nous avons montré les types, les objectifs, les méthodes, les stratégies de la lecture / compréhension et son évaluation dans la classe de FLE.

Aussi on a mis l'accent sur les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture et on a proposé des stratégies pour la rendre bénéfique.

Pour terminer ce chapitre on a montré l'impact de la lecture /compréhension sur le développement des compétences de l'écrit, et leur relation intime.

Deuxième chapitre

**La compréhension de l'écrit : un
atout indispensable au
développement des compétences
rédactionnelles en FLE.**

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

Introduction partielle

La compréhension de l'écrit est un aspect important du développement des compétences rédactionnelles en français langue étrangère (FLE). En effet, lorsque l'enseignant exploite une variété de supports de lecture adaptés au niveau et aux motivations des apprenants, et adopte des stratégies de lecture efficaces telles que la lecture attentive, la recherche de mots-clés ou la prise de notes, l'apprenant pourra accéder à la tâche de rédaction aisément.

Dans ce chapitre, nous allons nous focaliser sur quelques aspects théoriques et conceptuels qui relèvent du domaine de la production écrite à savoir : la distinction entre production et expression, la définition de la production écrite, ses objectifs, ses types, son évaluation, les processus rédactionnels, le passage de la lecture à l'écriture, les difficultés rencontrés lors de la production écrite et enfin, nous mettons en lumière les stratégies à adopter pour aider les apprenants en difficulté de rédaction.

1. Distinction entre production /expression

Expression et production sont deux termes étroitement liés qui ont des significations différentes.

L'expression fait référence à la capacité du locuteur à utiliser le langage pour transmettre des idées ou des informations. Cela inclut la capacité de comprendre les sons, les mots et les règles grammaticales du langage, et d'utiliser ces éléments pour construire des phrases et des énoncés cohérents et significatifs.

La production, quant à elle, fait spécifiquement référence à la capacité de produire des sons et des mots pour former des phrases et des énoncés.

Cela implique des processus physiques, tels que la coordination des muscles de la bouche et de la gorge pour produire des sons, et des processus mentaux, tels que le choix des mots appropriés et la construction de phrases grammaticales.

Selon Robert J.P (2008 : 170) :

« On parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite. »

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

L'auteur explique que le terme « production écrite » et le terme « expression écrite » désignent souvent la même réalité. Tous deux signifient la capacité de communiquer par écrit. Cependant, il peut y avoir quelques différences subtiles entre eux.

La production écrite fait généralement référence à la création ou à l'assemblage de textes écrits. Il s'agit de créer un texte à partir de zéro, d'organiser vos pensées, de choisir les bons mots et de créer du contenu de manière cohérente. La production écrite peut inclure des essais, des rapports, des articles, des histoires, de la poésie et d'autres genres.

L'expression écrite, en revanche, est un terme plus large qui inclut non seulement la production de textes écrits, mais également la capacité de communiquer clairement et efficacement ses pensées, ses opinions et ses émotions sous forme écrite. Cela peut inclure la rédaction de lettres, de courriels, de publications sur les réseaux sociaux, de notes, de résumés, de critiques, etc.

Aujourd'hui, selon l'auteur, la notion de production écrite remplace très souvent celle de l'expression écrite.

2 .Définition de la production écrite

Avec l'avènement de l'approche par les compétences et dans tous les paliers d'enseignement (du primaire au secondaire), la production écrite constitue un aspect très important qui couronne l'ensemble d'activités que contient chaque séquence. Ainsi, l'objectif que vise cette activité est d'amener l'apprenant à rédiger différents types d'écrits à l'aide de critères de réussite et de boîtes à outils. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue le processus d'apprentissage qui constitue le pilier de la rédaction. L'enseignant doit veiller à ce que toutes les activités proposées tout au long des différentes séquences d'apprentissage concourent à la réalisation d'un objectif commun qui se concrétise à travers la réalisation de projets en groupe ou individuellement et l'installation des compétences rédactionnelles.

La production écrite en didactique implique généralement que les enseignants guident les apprenants au cours de la tâche de rédaction afin de les aider à réinvestir leurs connaissances acquises pour produire des textes écrits. Les activités de production

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

écrite peuvent varier selon le niveau d'apprentissage, les objectifs pédagogiques et les besoins des apprenants. Elles peuvent inclure des exercices d'écriture de phrases simples, de paragraphes, d'essais ou de textes plus complexes, surtout quand les apprenants sont de niveau avancé. Ces activités peuvent également inclure l'écriture créative, l'analyse de texte, la synthèse d'informations, les positions de débat.

Selon le dictionnaire de didactique de langues, l'écrit est : « *Dans un premier sens, la langue écrite est l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise quand on écrit, c'est-à-dire, qu'on fait un travail d'écrivain,...Dans un second sens, la langue écrite est la transcription de la langue orale ou parlée* ».

Partant de cette définition, nous pouvons dire d'abord que la langue écrite est constituée des formes spécifiques que nous utilisons lorsque nous écrivons. Cela implique que l'écriture demande un travail particulier et que le recours à la langue écrite représente une forme d'expression artistique ou littéraire, similaire à celle d'un écrivain.

Ensuite, la langue écrite est le résultat de la langue orale ou parlée transcrite. Cela souligne l'idée que l'écriture est le moyen le plus approprié pour conserver et communiquer des idées à travers le temps et l'espace.

En effet, l'écriture nous permet de capturer et de transmettre des informations de manière plus durable et de les partager avec d'autres personnes qui pourraient ne pas être présentes lors de la communication orale.

Ces deux sens de la langue écrite sont complémentaires et interdépendants. L'écriture nécessite à la fois une maîtrise des formes spécifiques de la langue écrite et la capacité de transcrire efficacement la langue parlée. C'est une compétence essentielle dans de nombreux domaines de la vie, que ce soit pour la communication professionnelle, l'expression artistique, l'éducation ou la préservation de la mémoire collective.

De leur part, J-P. CUQ et I. GRUCA (2002 :83) définissent la tâche d'écriture en matière de situations-problèmes auxquelles les élèves sont exposés et sollicités à les résoudre en sélectionnant et mobilisant les ressources nécessaires : « *écrire c'est réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer* ».

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

Ils avancent qu'écrire peut être considéré comme la réalisation d'une série de procédures de résolution de problèmes. Lorsque l'on écrit, on est souvent confronté à des défis et des obstacles auxquels il faut trouver des solutions.

Cela peut inclure la recherche d'informations, l'organisation des idées, la structuration du texte, le choix des mots appropriés, et bien d'autres aspects.

Parfois, il peut être difficile de distinguer ces différentes procédures, car elles s'entremêlent souvent entre langue maternelle et langue seconde.

3. Les objectifs de la production écrite

Lorsqu'on parle de l'enseignement/apprentissage de la production écrite, on peut lui assigner deux types d'objectifs, à savoir objectifs linguistiques et objectifs affectifs.

Objectifs d'ordre linguistique

Ils sont nombreux, nous allons nous focaliser sur les plus importants et qui portent sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants. Il s'agit d'amener l'apprenant à :

- développer et enrichir son bagage linguistique et l'exploiter dans les différentes situations de communication ;
- maîtriser les règles langagières : conjugaison, orthographe, grammaire, etc..
- savoir enchaîner, structurer, présenter des idées pertinentes.

Objectifs d'ordre affectif

Ils visent l'accompagnement de l'élève au cours des différentes activités dédiées à la production écrite. En effet, l'enseignant doit :

- Encourager et motiver l'apprenant lors des différentes tâches de rédaction en variant les types de supports exploités et les stratégies adoptées (travail collaboratif, activités ludiques, etc.) ;
- Amener l'apprenant à développer sa confiance en soi et dépasser sa timidité et ses hésitations, en l'incitant à faire appel à son imagination et son esprit créatif. De cette façon, il pourra

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

persévérer jusqu'à la fin de la production écrite, même s'il a des difficultés au niveau de la rédaction.

4 .Définition de la (les) compétences (s)rédactionnelle(s)

Selon SYLVIE PLANE (1994:44), la compétence rédactionnelle est définie comme étant : « *une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions* ».

Cette activité de résolution de problèmes exige un certain nombre de compétences cognitives.

Tout d'abord, l'apprenant doit mobiliser ses connaissances existantes pour comprendre et analyser la situation qui lui est présentée. Cela implique de faire appel à sa mémoire pour récupérer les informations et les concepts pertinents liés au problème.

Ensuite, l'apprenant doit mémoriser l'organisation de sa production, c'est-à-dire qu'il doit garder à l'esprit les différentes étapes nécessaires pour pouvoir s'exprimer par écrit.

Cette activité de résolution de problèmes sollicite donc plusieurs compétences mentales, telles que la mémoire, la mobilisation des connaissances, l'organisation de la pensée et la prise de décision.

Pour le didacticien Yves Reuter (1996 :39) :

Une définition de la compétence scripturale associe nécessairement à la description des savoirs nécessaires (principalement linguistique pour la tradition mais pas uniquement), des opérations mentales (dont la présentation fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 1980) et de représentation (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc.).

Une définition complète de la compétence scripturale peut être une prise en compte non seulement des savoirs linguistiques nécessaires, mais aussi des opérations mentales impliquées dans l'écriture et les compétences de représentation qui nous aident à produire des textes efficaces dans différents contextes.

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

5 .Les processus rédactionnels

Les processus rédactionnels⁹ désignent les différentes étapes et méthodes utilisées pour rédiger du contenu écrit de manière organisée et efficace. Il existe plusieurs modèles qui décrivent tout le travail mental accompli par le scripteur lors de la rédaction tels que le modèle de Hayes & Flower (1980), le modèle de Garrett/ Levelt (1957, 1980), le modèle de Van Galen (1991). Toutefois, nous allons nous focaliser sur le modèle de Hayes & Flower (1980), car il est considéré comme le plus pertinent et le plus pratique. En effet, dans ce qui va suivre, nous allons présenter les quatre opérations qu'il englobe à savoir : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

La planification

Ce processus interpelle la mémoire à long terme afin d'extraire et d'organiser les informations selon les objectifs de la rédaction. Hayes et Gradowl-Nash (1996) proposent et mettent l'accent sur la planification procédurale, qui prend comme appui les différentes actions entretenues par les apprenants en vue de la planification du texte et des idées.

La mise en texte

Les différentes conceptions, représentations, fragments de messages préverbaux, dessins, schémas, etc. produits lors de la planification peuvent se transformer en un produit linguistique grâce au processus de mise en texte. Celui-ci exige la sélection des unités lexicales, la construction de structures syntaxiques et la transcription orthographique des mots.

La révision

Ce processus permet de la production rédactionnelle. Il peut intervenir après l'exécution de la rédaction, mais aussi pendant le travail mental en cours. La révision comprend des activités telles que la lecture du texte pour repérer les violations du langage et évaluer l'adéquation entre le contenu écrit et les objectifs fixés, ainsi que l'édition pour corriger les erreurs en utilisant des règles du type "si...alors".

⁹http://cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog_productionecrite.htm Consulté le:05-05-2023 à 02h12

Deuxième chapitre

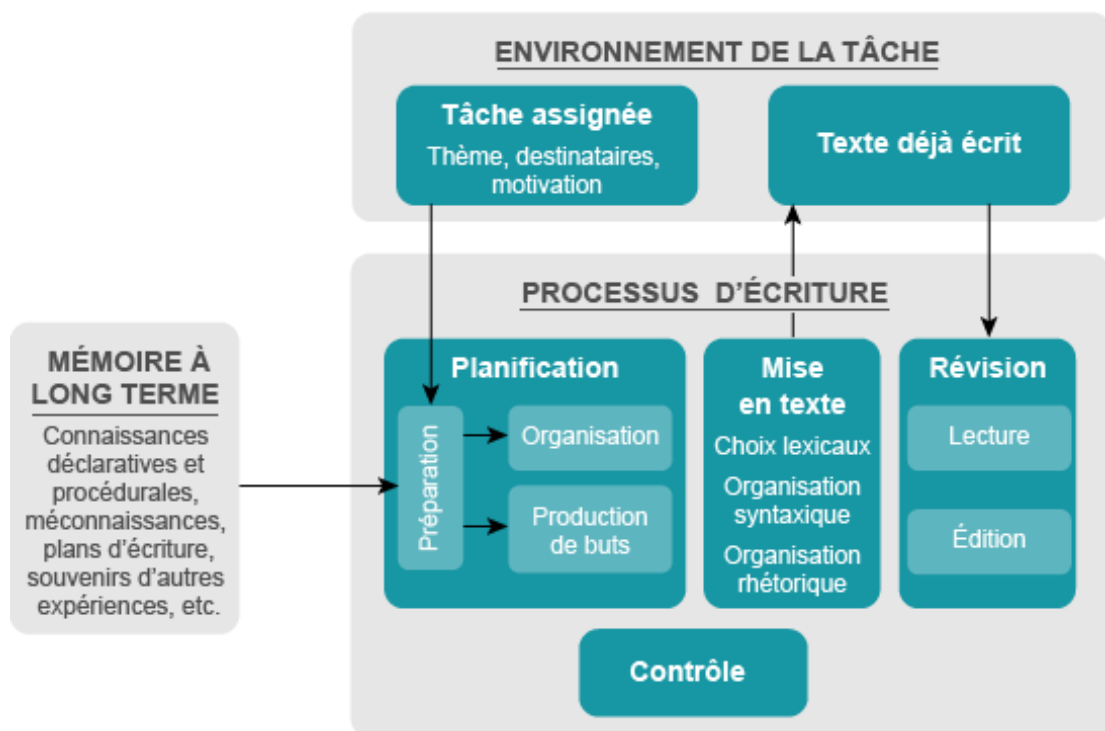
La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

Par exemple, si une erreur d'accord est identifiée, la procédure d'accord correcte est enclenchée. La révision peut couvrir des éléments allant des lettres aux paragraphes et implique quatre types d'opérations : **substitutions**, **déplacements**, **additions** et **suppressions**.

Le contrôle

Ce processus guide la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents. Il gère le déroulement de l'activité en activant ou en interrompant un processus pour en activer un autre.

Le schéma¹⁰ ci-dessous montre les étapes de processus d'écriture selon le modèle de Hayes & Flower (1980)



6. Types de production écrite

Selon la progression pédagogique¹¹ on distingue trois types de production écrite :

¹⁰Modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980).

¹¹www.ifadem.org

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

- a. La production guidée :** C'est une application fidèle d'un modèle à des fins de familiarisation.
- b. La production semi-guidée :** Elle suppose un type d'exercices où la tâche à accomplir implique un certain nombre de contraintes prédéfinies dans les consignes.
- c. La production libre :** Ce type de production tient compte de la consigne donnée. L'élève formule de façon autonome un sentiment, une idée, une opinion personnelle.

En écriture, il existe des types de textes distincts, qui sont des catégories ou des classifications utilisées pour regrouper des textes similaires en fonction de caractéristiques spécifiques de textes similaires.

La typologie des textes est déterminée par le contenu, la structure, le but ou la fonction du texte, et puis que nous avons choisi une typologie narrative dans notre recherche, nous avons jugé nécessaire de nous arrêter sur quelques caractéristiques du texte narratif¹²:

- Dans les textes dits « narratifs », on raconte, on « narre » des événements réels ou imaginaires qui constituent une « histoire ». Ces histoires sont appelées "récits". Une enfant peut raconter une aventure, un écrivain peut raconter une légende, un historien peut raconter l'histoire d'événements réels.
- Le narrateur raconte des actions qui se déroulent dans le temps et dans l'espace. (Schéma narratif) il cite des faits, décrit des personnages, rapporte ce qu'ils ont dit et commente leurs actions.
- Parfois le narrateur participe à l'action (rôle du narrateur); la plupart du temps il n'est qu'un témoin (le narrateur a été effacé) et surtout il ne peut pas être confondu avec l'auteur (dans les histoires - sauf l'autobiographie – si on utilise " Je ", c'est-à-dire le narrateur (un personnage fictif) et non le personnage de l'auteur (réel pour lui, contrairement à ces personnages fictifs ou du moins déformés)
- Qui dit récit dit actions (verbes d'action) qui se déroulent selon le schéma narratif : (situation initiale – événement perturbateur - péripéties – situation finale)

¹²<https://www.languefr.net/2018/11/les-caracteristiques-du-texte-narratif.html?fullpost>

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

- Le passé et le plus souvent dominant, surtout le passé simple : une action entreprise et achevée, et l'imparfait : une action entreprise mais non achevée.
- D'autres temps du passé interviennent également, notamment le passé composé, qui indique une action qui s'est produite avant une action dans le passé.
- Il existe également des textes narratifs au présent (présent de narration)
- Ces histoires sont généralement écrites à la troisième personne, le narrateur se cachant derrière des thèmes variés (faits, lieux, objets, personnages, émotions...).
- Le texte contient des indications précises sur le caractère, l'époque et la décoration.

7. L'évaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite dans une classe de français langue étrangère (FLE) est un aspect important de l'apprentissage de la langue.

Cela permet aux enseignants de mesurer les compétences linguistiques des apprenants, de suivre leur progression et de leur fournir des remarques constructives pour améliorer leurs compétences en écriture.

Selon KETELE Sal (1982 :12) : *«évaluer signifie, examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'information et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision ».*

Selon le groupe Eva (1991 :7)

« l'évaluation portera ainsi sur la production elle-même, le texte relevant ce que l'élève sait faire ou non »

A partir de ces deux citations, nous pouvons dire que l'évaluation est un moyen de contrôle dont l'enseignant ne peut s'en passer, elle est essentielle, dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère le FLE notamment.

En évaluant les informations disponibles à la lumière des critères appropriés, on peut déterminer la qualité, l'efficacité ou la pertinence de l'écrit des apprenants.

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

Cela permet à l'enseignant de prendre des décisions concernant les difficultés qui rencontrent les apprenants lors de leur rédaction pour pouvoir y remédier et arriver à un meilleur enseignement, d'un côté, et d'autre côté, l'évaluation permet à l'apprenant d'identifier ses lacunes en exerçant l'auto-évaluation

7.1. Le niveau micro-structural et macro-structural du texte

Selon le modèle procédural de Kintsch et Van Dijk (1978), lors de la lecture et de l'interprétation d'un texte, trois processus complexes sont impliqués dans la construction de sa signification globale. Tout d'abord, le lecteur sélectionne les informations qu'il juge importantes et pertinentes, en négligeant celles considérées comme moins importantes. Ensuite, il organise ces informations en fonction du thème général du texte, en établissant une hiérarchie. L'ensemble de ces informations est ensuite arrangé et coordonné pour construire la cohérence locale et globale du texte.

Pour un apprenant qui s'efforce de comprendre un texte, il doit réellement construire le sens et restructurer de manière complexe les informations fournies par le texte. Cette construction de la cohérence de la représentation des informations textuelles se produit à deux niveaux :

Au niveau de la cohérence locale ou microstructure : il s'agit de représenter les phrases du texte de manière propositionnelle, en établissant des liens entre les propositions pour construire la signification locale. La microstructure représente essentiellement une structure de sens pour une information locale. Cette cohérence locale contribue à la construction de propositions sémantiques et transmet une représentation "littérale" du contenu du texte, également appelée "base de texte".

Au niveau de la cohérence globale ou macrostructure : il s'agit de représenter la structure globale de la signification d'un texte, en condensant et en hiérarchisant les informations du texte de manière propositionnelle. Le lecteur extrait ensuite des informations centrales de cette relation inter-propositionnelle, en utilisant ses connaissances générales et sa compréhension du monde. En d'autres termes, cette cohérence globale permet de sélectionner et d'organiser les informations importantes de la base de texte afin de former une représentation stable et à long terme.

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

En effet, si la cohérence globale du contenu sémantique du texte ne peut pas être établie, il est essentiel qu'un processus d'inférence soit activé pour permettre au lecteur d'utiliser ses connaissances en mémoire afin de mieux appréhender le sens du texte qu'il lit.

8. Le passage de la lecture vers l'écriture

Selon GRUCA (1995 : 183) :

L'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et le texte à produire, permet d'abord de développer les qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit dans un premier temps, de percevoir d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail.

Déplanque ÉMILIE (2012) estime que :

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

A partir de ces deux citations nous pouvons dire que la relation entre lecture et l'écriture est itératif dans lequel la compréhension profonde du texte source est mise à l'épreuve lors de la rédaction.

Ce va-et-vient stimulant permet d'approfondir l'analyse, d'affiner la compréhension et d'explorer de nouvelles perspectives chez l'apprenant.

De plus, la pratique régulière de cette méthode renforce les compétences des apprenants en lecture critique, en réflexion analytique et en communication écrite.

En somme, l'articulation entre lecture et écriture constitue une approche dynamique et interactive pour améliorer la compréhension des textes et développer les capacités analytiques des apprenants toujours.

En combinant ces deux activités, on construit un pont entre la réception et la production textuelle, ce qui permet une exploration plus approfondie et une assimilation plus solide des connaissances.

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

Nous ajoutons à cela que la lecture est en effet une source précieuse de connaissances qui nourrit l'esprit. Elle permet à l'apprenant d'explorer de nouveaux horizons, d'acquérir de nouvelles informations et de développer sa compréhension du monde qui l'entoure.

En lisant, il a accès à une multitude de perspectives, d'idées et de savoirs accumulés au fil du temps.

Quant à l'écriture, elle joue un rôle essentiel dans la construction de connaissances spécifiques. Lorsque nous écrivons, nous sommes amenés à approfondir nos réflexions, à organiser ses idées et à formuler des arguments cohérents. L'acte d'écrire lui pousse à clarifier ses pensées et à structurer ses connaissances de manière plus précise.

De plus, l'écriture permet à l'apprenant de développer des compétences linguistiques telles que l'orthographe, le vocabulaire et la syntaxe.

En pratiquant régulièrement l'écriture, nous renforçons sa maîtrise de la langue et il est en mesure de communiquer de manière plus efficace.

Ainsi, la lecture et l'écriture sont deux activités interdépendantes qui se complètent mutuellement.

La lecture nourrit son esprit de connaissances, tandis que l'écriture lui permet de consolider et de construire des connaissances spécifiques. Ensemble, ces deux pratiques contribuent au développement intellectuel et permettent d'explorer de nouveaux horizons.

9. Difficultés rencontrées lors de la production écrite

Écrire de manière fluide et efficace est un exercice complexe qui demande la mise en œuvre d'un vaste éventail de connaissances.

Les apprenants sont confrontés à divers obstacles qui les empêchent de produire une rédaction de qualité.

F. MANGENOT (1996 :33) reprend à son compte le classement de Wolff sur les difficultés rencontrées par l'apprenant.

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

En langue étrangère, le scripteur rencontre les mêmes difficultés que le natif, mais accrues, ces difficultés sont d'ordre : linguistique, socioculturel, épistémologique, affectif, didactique, et bien d'autres.

➤ **Difficultés linguistiques**

Se rapportent principalement au système de règles qui gouvernent le fonctionnement de la langue.

Elles abordent l'utilisation des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles qui permettent à l'écrivain de produire des énoncés de meilleure qualité.

- **Lexique** : Il s'agit de l'utilisation des mots, de leur richesse, de leur précision et de leur adéquation. De plus, le rédacteur doit choisir un lexique approprié en fonction du contexte linguistique et de la situation de communication.
- **Orthographe** : L'orthographe revêt une importance particulière lors de la production écrite car elle permet de mesurer les erreurs commises pendant la rédaction. Cependant, le non-respect de ces règles peut entraîner une dévalorisation du texte écrit.

On distingue deux types d'orthographe : le type lexical, qui concerne la manière d'écrire les mots, et le type grammatical, qui concerne l'application des règles grammaticales.

- **Morphosyntaxe** : Cette partie de la grammaire se concentre sur l'utilisation des règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase. Cet aspect est essentiel car le rédacteur doit utiliser correctement les constructions grammaticales de manière claire pour éviter toute incompréhension.

➤ **Difficultés socioculturelles**

En ce qui concerne la production écrite, la connaissance de la grammaire et du fonctionnement de la langue ne suffit pas pour maîtriser efficacement la langue.

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

De plus, la compétence linguistique doit être soutenue par une certaine maîtrise des connaissances et des compétences socioculturelles.

Lors de la rédaction, l'apprenant est confronté au problème de l'organisation et de la structuration de son discours à travers la dimension culturelle. Chaque langue possède son propre système de fonctionnement et de rhétorique.

La dimension socioculturelle est indispensable pour une communication efficace. Cependant, la maîtrise insuffisante de cette compétence peut se refléter dans la qualité du texte produit.

➤ **Connaissances référentielles**

Lors de la rédaction d'une production écrite, l'apprenant doit mobiliser ses connaissances dans le domaine et en fonction du sujet afin de développer le contenu de son texte.

Les connaissances référentielles peuvent être définies comme la connaissance du monde. Cela implique la connaissance du domaine et du contenu liés à un domaine spécifique, ainsi que les connaissances concernant l'utilisation de la langue par l'utilisateur.

➤ **Difficultés procédurales**

Les connaissances procédurales concernent principalement les étapes nécessaires pour réaliser une action.

10. Aider les apprenants en difficulté de production écrite : quelles stratégies adopter ?

La pratique de l'écriture par l'apprenant découle d'une interaction quotidienne avec la langue. Pour remédier à cela, il est essentiel d'établir une relation claire avec l'écrit, ce qui nécessite les éléments suivants :

- Développer une compréhension précise de l'écrit et de ses fonctions afin de donner un sens à la production écrite : l'apprenant doit expérimenter l'utilité

Deuxième chapitre

La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des compétences rédactionnelles en FLE

et les différentes fonctions de l'écrit, ainsi que le pouvoir qu'une maîtrise adéquate de l'écrit confère. L'écrit sert à des fins spécifiques, répond à des intentions, facilite la communication, la narration, la conservation des informations et favorise des interactions positives avec l'écrit.

- Si l'apprenant comprend clairement la tâche d'écriture, les éléments de la situation de communication et les enjeux qui y sont liés, il ne se sentira pas en situation d'échec, car il disposera des ressources nécessaires pour produire le texte demandé. C'est pourquoi la pratique régulière de l'écriture est importante tout au long de la scolarité.
- Fournir des outils pour acquérir des stratégies d'écriture : ce dernier point est souligné dans les textes officiels, car l'élaboration et l'utilisation d'outils rendent moins complexe l'explication des critères de fonctionnement de l'acte d'écriture. Cela permet également d'éviter le sentiment de blocage.
De plus, ces outils permettent à l'apprenant de gagner en confiance et d'acquérir une certaine autonomie.

Afin d'aider les apprenants dans cette tâche d'avantage, on doit comme le rappelle C.RINGOT (1988 :86) prévoir :

- Un projet d'enseignement : des objectifs, des capacités à construire ;
- Des tâches pour les apprenants : écrire pour qui ? quoi ? pour quoi faire ?
- Des modalités de lecture et de réécriture les textes produits ;
- Des outils d'écriture produits en classe ;
- Des exercices pour aider les apprenants à dépasser les difficultés rencontrées au cours de leur tâche d'écriture.

La tâche d'écriture ne manque pas d'outils nouveaux et originaux, on peut s'aider d'images en relation avec la tâche d'écriture, de faire recours à la confrontation entre les écrits des apprenants, on peut se permettre les jeux d'écriture éducatifs et pourquoi pas de proposer de nouvelles situations bien sûr tirées de son vécu.

Deuxième chapitre
La compréhension de l'écrit : un atout indispensable au développement des
compétences rédactionnelles en FLE

Tout cela pour réussir la rédaction des apprenants et venir en aide à ceux en difficultés.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons mis l'accent sur le rôle important de la compréhension de l'écrit dans le développement des compétences rédactionnelles.

Pour cela nous avons montré la différence entre production et expression, nous avons donné la définition de la production écrite, ses objectifs, nous avons défini les processus rédactionnels.

Nous avons aussi montré le passage de la lecture vers l'écriture, les difficultés rencontrés lors de la rédaction, et on a proposés quelques stratégies pour venir en aide.

Troisième chapitre :
Méthodologie de la
recherche et analyse
des données recueillies

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

Introduction partielle

Nous avons consacré ce chapitre à la partie expérimentale de notre recherche.

Nous allons essayer de montrer le rôle de l'écrit en compréhension dans le développement de (s) la compétence (s) rédactionnelle (s) dans les productions écrites des apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Au début, nous avons analysé les productions écrites du groupe témoin (15 copies) qui s'est engagé directement dans la tâche de rédaction sans qu'il passe par l'activité de compréhension de l'écrit. Dans un deuxième temps, nous avons analysé la séance de compréhension de l'écrit ainsi que les copies (15) du groupe expérimental. A la fin de cette partie pratique, nous avons comparé et croisé les différents résultats obtenus afin de mettre en exergue l'apport de la compréhension de l'écrit dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants.

1. Description du contexte de recueil des données

La population

Nous avons choisi de faire cette expérimentation avec une classe de 3^{ème} année moyenne (3^{ème}AM 2) au niveau du CEM KRAZI AHMED BEN MAHBOUBI. Cette classe est composée de 32 élèves, âgés de 13 à 15 ans dont 12 filles et 19 garçons, le niveau de cette classe est hétérogène, les apprenants habitent dans la commune de Khenchela, ils sont issus de familles modestes.

Nous avons choisi de travailler avec ce niveau, car c'est une année décisive avant le passage à la 4^{ème}AM, l'apprenant en 3^{ème}AM apprend à devenir autonome et responsable, on le prépare à mieux lire et écrire.

Aussi, le choix de cette classe n'est pas fortuit étant donné qu'elle est prise en charge en matière de français par la même enseignante depuis 3 ans, et qui a une expérience de vingt ans dans l'enseignement moyen. Il s'agit de la « grande famille » à l'intérieur de laquelle l'enseignante est la première responsable, et qui a le droit de gérer sa classe de telle sorte que chacun de ses apprenants soumette à un jeu de règles explicites et implicites. Ce mode relationnel imposé par l'enseignante nous a permis de recueillir notre corpus dans des conditions propices, et sans aucune contrainte.

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

Le lieu d'investigation

Nous avons effectué notre expérimentation au niveau du CEM KRAZI AHMED BEN MAHBOUBI qui se situe dans la wilaya de Khenchela au niveau de la cité AADL (près de notre lieu d'habitation), cet établissement d'enseignement moyen est parmi les nouveaux CEM de la wilaya, il a été inauguré le 07/02/2021. Il compte aujourd'hui 220 élèves, soit neuf groupes, et onze enseignants dont trois sont de langue française. L'établissement dispose aussi d'une bibliothèque, d'un laboratoire et d'une salle d'informatique.

L'objet d'étude

Avant de nous engager dans le recueil de notre corpus, nous avons envisagé de faire une première séance d'observation provisoire (09/01/2023), et que nous avons considérée comme un pré-test, afin de permettre aux élèves de se sentir à l'aise et de s'habituer à notre présence. Au début de la séance, les apprenants ont fait preuve de sérieux, ils étaient attentifs et ils n'avaient pas bavardé. Vers la fin de la séance, ils ont commencé à chuchoter et même à faire du bruit.

Avant notre départ, nous les avons rassurés en leur disant qu'il s'agit d'un travail de recherche, qu'ils seront impliqués dans une petite expérimentation dans le but de nous aider, et que le travail dans lequel ils seront engagés ne sera évalué, ni par nous-mêmes, ni par leur enseignante.

Pour les données que nous avons recueillies pour effectuer notre étude, elles comportent deux types de corpus. Le premier consiste en un enregistrement audio-visuel d'une séance de compréhension de l'écrit, le deuxième concerne des copies d'élèves portant sur la production de textes narratifs que nous avons collectés durant deux moments différents : Dans un premier temps (le 16/01/2023), sans passer par la séance de compréhension de l'écrit, les apprenants ont été invités à rédiger un fait divers. Dans un deuxième temps (le 06/02/2023), les élèves ont été sollicités à rédiger un récit historique, en prenant comme appui la séance de compréhension de l'écrit qui avait pour objectif de repérer le schéma du récit historique ainsi que ses caractéristiques. En somme, nous avons regroupé les copies d'élèves recueillies en deux types : copies du groupe témoin, et copies du groupe expérimental du moment où celles-ci n'ont pas été rédigées dans les mêmes conditions de rédaction.

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

L'activité de compréhension de l'écrit

La séance de compréhension de l'écrit est une activité qui concerne un type et un genre de texte précis, et qui se situe en amont d'une séquence pédagogique pour développer la compétence terminale de l'écrit /réception et apprendre à l'élève à se situer comme lecteur.

C'est une compétence de l'écrit qui a pour but d'acquérir une stratégie d'analyse pour faire appréhender un texte dans l'un de ses quatre aspects : typographique, thématique, linguistique, et discursif (typologique).

Cette activité a pour finalité d'exercer une stratégie de lecture analytique, au moyen d'un questionnaire pertinent, et des consignes précises impliquant les apprenants dans des tâches concrètes pour aboutir à la compréhension du texte, ses caractéristiques, son organisation et sa visée.

- L'observation que nous avons effectuée auprès du « groupe expérimental », porte sur une séance de compréhension de l'écrit, qui se classe dans la « SÉQUENCE 1 : rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée », du « PROJET 2 : réaliser un recueil de récits historiques sur l'Histoire et le Patrimoine de notre pays ».

Cette activité a pour objectif de :

Lire et comprendre un récit historique ;

Identifier les caractéristiques du récit historique et les paramètres de la situation de communication ;

Analyser un récit de fait réel pour en construire le sens ;

Différencier les genres de récit relevant du réel.

- Le support textuel sur lequel nous avons fait travailler les apprenants a comme titre : «Un épisode de la révolution algérienne dans la région d'Aokas. « Femmes courage », et source : «Khaled LEMNOUER, 50^e anniversaire de l'indépendance, Le soir d'Algérie, 2021 », et tiré du manuel scolaire de la 3^{ème} AM, p.75.

- Cette activité se déroule en 5 moments :

- 1^{er} moment : (3 mn) phase de sensibilisation ;
- 2^{ème} moment : phase d'observation et d'anticipation sur le sens (émettre des hypothèses de sens) ;
- 3^{ème} moment : lecture silencieuse ;
- 4^{ème} moment : lecture analytique de recherche ;

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

- 5^{ème} moment : une phase de synthèse pour évaluer la compréhension ;
- Synthèse (trace écrite).

L'activité de production écrite

La séance de production écrite est une activité de mobilisation et d'intégration des acquis qui intervient vers la fin du processus séquentiel, et qui permet à l'apprenant de mobiliser ses ressources à bon-escient et en toute autonomie pour répondre à une situation d'intégration simulée.

C'est une occasion propice pour amener l'apprenant à améliorer et à développer ses compétences à l'écrit. Par ailleurs, l'enseignant évalue, à travers la correction de copies, le degré de réussite ainsi que les insuffisances constatées lors du processus d'apprentissage déroulé durant la séquence. De cette manière, il sera en mesure de pouvoir remédier aux lacunes repérées et réguler ses pratiques de telle sorte qu'elles soient au service des besoins des apprenants et adaptées à leur niveau.

- Les copies des apprenants du « groupe témoin » ont été recueillies après avoir les sollicité à rédiger une production écrite. Celle-ci se situe dans le « PROJET 1 : réaliser un palmarès de faits divers pour le journal de l'école » et la « SÉQUENCE 3 : rédiger un fait divers et y insérer un témoignage », et dont l'objectif est de produire un fait-divers et y insérer un témoignage.
- Cette activité se déroule en 5 moments :
 - 1^{er} moment : éveil de l'intérêt pour contextualiser le travail ;
 - 2^{ème} moment : lecture, analyse et compréhension du sujet de la production écrite pour faire repérer les mots clés et comprendre la tâche à accomplir, le type du texte à produire. En voici le sujet de cette production écrite :

❖ SUJET 1 :

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

-3^{ème} moment : explication du travail à faire, avec élaboration et lecture d'une banque de mots qui est la suivante :

Troisième chapitre :
Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

Verbes	Noms	Adjectifs
-Renverser -Blesser -Conduire -Voir, regarder -Evacuer	-Elève, accident -Chauffard, voiture, vitesse -Collège -Ambulance, blessures, hôpital -Protection civile, police, enquête, témoignage.	-Grave -Surpris -Rapide -Malheureux -Ouverte

Troisième chapitre : **Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies**

4^{ème} moment : lecture et compréhension des critères de réussite, qui sont les suivants :

- ❖ Annonce ton article par un titre accrocheur ;
- ❖ Ecris un chapeau qui reprend le titre et qui résume l'article ;
- ❖ Insère un témoignage au discours direct ;
- ❖ Rapporte le fait-divers au passé composé ;
- ❖ Emploie la forme passive ;
- ❖ Utilise le champ lexical de l'accident.

-5^{ème} moment : travail individuel sur le brouillon entre écriture et réécriture avec l'aide de l'enseignant (1^{er} jet), après la correction et l'amélioration de sa production, l'apprenant rédige au propre (2^{ème} jet).

- Les copies des apprenants du « groupe expérimental » ont été recueillies lors d'une séance de production écrite qui fait partie du « PROJET 2 » : réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'Histoire et le Patrimoine de notre pays, et la « SÉQUENCE 1 » : rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée.
- Son objectif est de produire un récit historique à partir d'une bande dessinée.
- Cette activité se déroule en 5 moments :

-1^{er} moment : éveil de l'intérêt pour contextualiser le travail ;

-2^{ème} moment : lecture, analyse et compréhension du sujet de la production écrite pour faire repérer les mots clés et comprendre la tâche à accomplir, le type du texte à produire. En voici le sujet de cette production écrite :

❖ **SUJET 2 :**

Lis attentivement cet extrait adapté de la bande dessinée : « P'tit Omar, la révolution dans le cartable » de S. Amirat et B. Abbas-Kebir , (Manuel scolaire 3^{ème} AM, page 86).

Troisième chapitre :
Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

C'était en 1957. Ce matin-là, P'tit Omar avait pour mission d'ouvrir la route à trois jeunes fidaiyates et surtout de veiller à ce qu'elles arrivent saines et sauvées à leur rendez-vous. Elles devaient passer par la rue Abderrames.

A l'occasion de la journée du Chahid, tu es chargé de rédiger un récit historique pour rendre hommage à P'tit Omar, le héros de la Révolution nationale.

-3^{ème} moment : explication du travail à faire, avec élaboration et lecture du tableau, comme il est indiqué ci-dessous :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Pourquoi ?	Quand ?	Comment ?
P'tit Omar Petit garçon Le héros de la révolution algérienne	Sauver la vie de trois Fidaiyates	Les ruelles de la Casbah	Ouvrir la route aux trois femmes algériennes Fidaiyates déguisées en européennes, en évitant qu'elles soient fouillées par les français	Un matin, en 1975	Le P'tit Omar demande à ses amis de faire peur aux trois femmes déguisées en européennes, pour perturber les soldats en barrage dans la ruelle.

-4^{ème} moment : lecture et compréhension des critères de réussite, qui sont les suivants :

- ❖ Rédige le récit à la 3^{ème} personne de singulier ;
- ❖ Emploie des indicateurs de temps ;
- ❖ Utilise les temps du récit (imparfait, passé simple, plus que parfait, présent de narration) ;
- ❖ Respecte les différentes étapes du récit : le début de l'histoire, le développement, la fin de la mission.

-5^{ème} moment : travail individuel sur le brouillon entre écriture et réécriture avec l'aide de l'enseignant (1^{er} jet), après la correction et l'amélioration de sa production, l'apprenant rédige au propre (2^{ème} jet).

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

2. Méthodologie de la recherche

Notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique de l'écrit, car il porte sur l'analyse de l'écrit en réception et en production (sujet lisant/écrivain), autrement dit, l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE.

Le travail d'observation (de la séance de compréhension de l'écrit) et d'analyser des copies d'élèves que nous avons mené durant différents moments de rédaction a pour objectif d'examiner l'impact de la lecture/compréhension sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants du cycle moyen. Ce faisant, pour répondre à notre problématique de départ et satisfaire les exigences de notre recherche, nous avons adopté une approche qualitative qui se base sur la description, l'analyse et la comparaison des résultats obtenus.

Notre analyse des deux corpus que nous avons recueillis est basée sur deux grilles, la première est la grille d'évaluation des productions écrites du groupe EVA¹³ et la deuxième est une grille d'observation¹⁴, que nous avons adaptée selon les besoins et les objectifs de notre étude.

3. Outil (s) d'investigation

3.1. Grille d'observation de la séance de compréhension de l'écrit

Pour élaborer notre grille d'observation, nous nous sommes appuyée sur une grille proposée par le GTE 5 et qui a été diffusée lors d'un atelier de lecture-écriture qui a réuni, en septembre 2021, une quarantaine d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques du Bénin. Cette grille a pour objectif de montrer le rôle de l'enseignant et de l'apprenant lors de la séance de la lecture-compréhension. Dans ce qui va suivre, nous allons passer en revue les différents critères que nous avons retenus.

¹³ .GROUPE EVA. (1991). Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe : cycles II et III. Paris. Hachette, p. 7

¹⁴ .Félix OLONI et Géraldine DOSSI

<https://apprendre.auf.org/ressources-et-outils/grille-dobservation-dune-seance-de-lecture/> consulté le : 25.05.2023

**Troisième chapitre :
Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies**

Critères	Oui	Non
-Pour émettre des hypothèses de sens, l'élève fait-il appel à ses connaissances antérieures et personnelles sur le thème ?		
-L'enseignant aide-t-il l'élève à comprendre le vocabulaire difficile ? -Si oui, à l'aide de quel (s) outil (s) ?		
-L'enseignant demande-t-il aux élèves d'utiliser les mots relevés dans des contextes différents ?		
-L'enseignant apporte-t-il des corrections grammaticales aux réponses formulées par les élèves ?		
-L'enseignant incite-t-il les élèves à répéter les réponses données par leurs pairs ?		
-L'enseignant incite-t-il les élèves à reformuler, analyser, synthétiser ?		
-Les élèves répondent-t-ils oralement ou par écrit ?		
-L'apprenant réalise-t-il des tâches écrites (exercice lacunaire, tableau à compléter, des phrases à mettre en ordre, ...etc.), sur la compréhension des textes ?		
-L'enseignant demande-t-il aux élèves de réinvestir les éléments étudiés lors de la lecture /compréhension dans la séance de la production écrite ?		

3.2. Grille d'évaluation des productions écrites

Pour évaluer les copies des deux groupes (témoin et expérimental) et prendre des décisions à propos du degré de réussite des productions écrites des apprenants avec et sans passage par la séance de compréhension de l'écrit, nous avons choisi comme outil d'analyse la grille proposée par le groupe EVA (1991). Dans ce qui va suivre, nous présentons les différents axes sur lesquels nous avons fondé notre analyse :

**Troisième chapitre :
Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies**

Point de vue	Critères
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • Type adapté à la situation de communication (respect de la structure du fait-divers) • Respect de la consigne • Les marques de l'énonciation
Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> • Le vocabulaire utilisé • Construction du sens et pertinence des idées • Enchaînement et progression des idées
Morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> • La syntaxe de la phrase • Conjugaison des verbes • Accord sujet/verbe.
Aspects matériels	<ul style="list-style-type: none"> • La mise en page : découpage des paragraphes, le titre, segmentation du texte (introduction, développement, conclusion) • La majuscule • La ponctuation

4. Analyse des données recueillies

Analyse des copies du groupe témoin

Analyse de l'aspect pragmatique

❖ Respect de la consigne

Notre analyse des copies du groupe témoin révèle que la majorité des apprenants (soit un pourcentage de 73%) n'ont pas respecté la consigne de rédaction. En effet, ils n'ont pas pu insérer un témoignage dans le fait-divers rapportant l'accident de la route. Prenons l'exemple de la copie n° 8, où l'élève a relaté un accident de la circulation qui a eu lieu à Boumerdès. Un autre (copie n°10) a repris la consigne telle qu'elle est.

Une minorité d'apprenants (soit 27 %) a respecté la consigne d'écriture. Ils ont réussi à rédiger des faits divers relatant un accident de voiture qui a renversé un enfant (voir copie n°5, copie n°9, copie n°15)

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

❖ Respect de type de texte (la structure du fait-divers)

27% des apprenants ont écrit un fait-divers en respectant sa structure (titre, chapeau, corps de l'article), tandis que 73% des apprenants ne l'ont pas respectée.

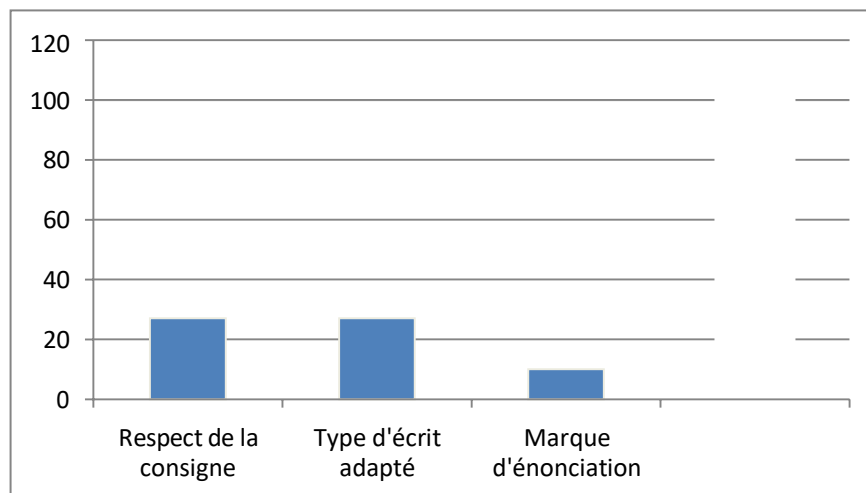
Exemple : copie14, copie8, copie6, copie13, copie10.

❖ Marque d'énonciation

Sur l'ensemble des copies analysées, il n'y a que 10% des apprenants qui ont réussi à utiliser des pronoms personnels appropriés et qui conviennent à la situation d'énonciation. En effet, pour apporter leur témoignage, les élèves ont utilisé le pronom « je », et pour parler de la victime, ils ont fait appel à la troisième personne du singulier.

Exemple : copie n°5 : « *Je regarde les policiers...* », copie n°7 : *un élève de la IAM un petit est emmené de l'hôpital....*

Pour ce qui est du respect des temps du récit et des déictiques spatio-temporels, nous remarquons que les apprenants, dans leur majorité (90%), n'ont utilisé ni le passé composé, ni les indicateurs de temps ou de lieu pour préciser les circonstances dans lesquelles s'est déroulé l'accident.



Graphique1 : Respect de l'aspect pragmatique

Analyse de l'aspect sémantique

❖ Le vocabulaire utilisé

Pour ce qui est du vocabulaire utilisé par les apprenants, nous avons constaté qu'il y a un nombre très réduit d'apprenants (soit 8% de la population d'étude) qui a fait preuve d'une bonne maîtrise du vocabulaire qui est en rapport avec l'accident de circulation. En effet, leurs copies révèlent qu'ils ont réussi à utiliser un vocabulaire riche, varié et adapté à

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

la situation d'énonciation, on peut citer à titre d'exemple les copies : n°1 où l'apprenant a employé l'expression : *La conséquence grave*, n°5 ou l'apprenant à son tour explique : *un élève de la IAM renversé à cause de la vitesse*. Tandis que 92% d'entre eux se sont contentés de répéter les mêmes mots donnés dans la banque de mots.

A l'exemple des: copie 3, copie2, copie8 : *accident, circulation, élève*.

❖ Construction du sens et pertinence des idées

13% des apprenants ont réussi à rédiger un fait-divers et y'insérer un témoignage sans qu'il y ait d'ambiguïtés, de contradiction ou de difficultés de compréhension. La majorité des phrases construites véhiculent un sens univoque et un message clair et pertinent. On peut illustrer avec : la copie n°5, la copie n°1, et la copie n°9.

Le reste des apprenants n'a pas inséré un témoignage. La majorité des phrases construites sont mal formulées et présentent beaucoup d'incorrections et de dysfonctionnements.

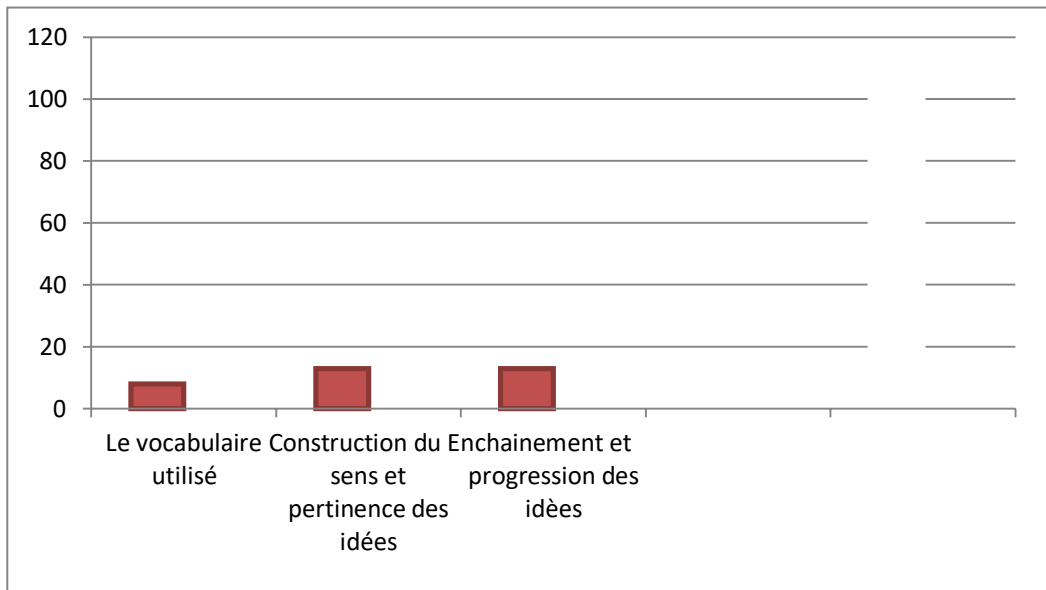
En voici quelques exemples : copie n°2 : *le une accident de la trafic un élève de la AM de la accident. le une accident de la traffic*, copie n°6 : *d'un accident de khanshla*, copie n°10 : l'apprenant a repris la consigne d'écriture.

❖ Enchaînement et progression des idées

L'enchaînement et la progression des informations ne sont assurés que dans 13% des écrits des apprenants. En effet, les textes produits par ces derniers sont cohérents. Les phrases construites sont bien agencées et enchaînées. Les informations sont organisées d'une façon logique. Les relations entre les phrases sont assurées grâce à l'emploi des connecteurs logiques à titre d'exemple la copie n°5 : *un accident d'un élève de la IAM renversé par une voiture à cause de la vitesse*, aussi la copie n°14 : *L'élève est emmené à l'hôpital par la protection civile. Une enquête a été ouverte par la police*.

Pour le reste des copies (soit 86%), nous avons constaté que des apprenants souffrent d'énormes difficultés en ce qui concerne l'enchaînement et la progression des informations, cela peut se justifier par la non maîtrise, et parfois même le manque de connecteurs logiques et chronologiques, prenons l'exemple de la copie n°4 : *A 16h30 à la sortie de l'école un élève de la IAM un accident*, ainsi que de procédés de reprise anaphorique à titre d'exemple on cite la copie n°3 : *un accident de circulation d'un élève de la 3AM L'élève est emmené à l'hôpital*.

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies



Graphique2 : Respect de l'aspect sémantique

Analyse de l'aspect morphosyntaxique

❖ La syntaxe de la phrase

13% des apprenants ont réussi à rédiger des phrases simples et correctes tout en respectant les règles grammaticales. Pour ce qui est des phrases complexes, elles sont rares, voire inexistantes en voici un exemple tiré de la copie n°5 : phrases simples : *-un enfant a été renversé par une voiture. -un enfant de 2AM.* Phrase complexe *l'élève est emmené à l'hôpital par la protection civile, et une enquête a été ouverte.* Pour le reste des apprenants (soit 87% d'entre eux), ils ont rédigé des phrases qui présentent beaucoup de dysfonctionnements et d'incorrections, on cite l'exemple de la copie n°4 : phrase simple: *- Un accident un élève de l'école.* Copie n°13 : phrase complexe : *- à la sortir de l'école, un élève de la IAM un accident de la circulation.*

❖ La conjugaison

Pour relater l'événement, la majorité des élèves (soit un pourcentage de 60%) n'a pas réussi à employer le temps approprié au fait divers. Bien que l'enseignante ait insisté sur l'utilisation du passé composé et de la voix passive en expliquant les critères de réussite, les élèves, par oubli ou méconnaissance, ont fait preuve de non maîtrise, aussi bien au niveau de la morphologie qu'au niveau de l'emploi, sur la copie n°7 un apprenant conjugue mal le verbe au passé composé : *(A 16h30 sorti un petit élève), copie 13 : (Le doctore déclare), copie n°5 : (un élève de la IAM renversé par une voiture).* Aussi sur la

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

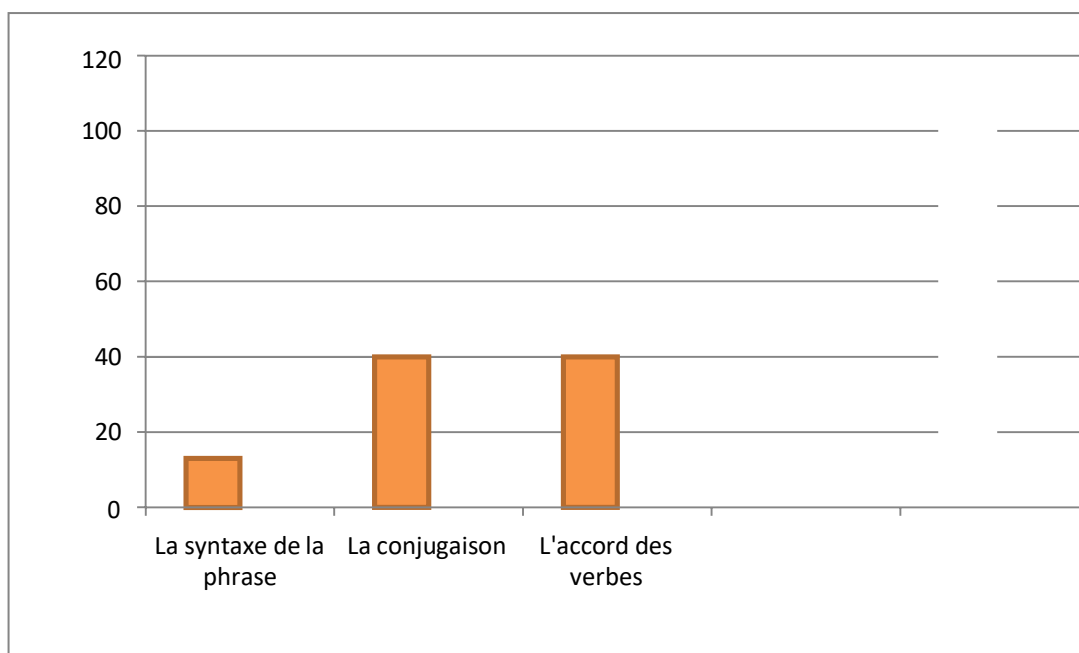
copie n°2 l'apprenant a mal formulé une phrase passive : (*La élève est emmené a l'hospital protection civile*).

Dans 40% des copies des apprenants,nous avons constaté que les apprenants ont réussi à employer le passé composé et des phrases passives, comme le montre la copie n°1, l'apprenant a bien conjugué le verbe au passé composé : *l'élève est emmené à l'hospital*. Sur la meme copie l'apprenant a reussi a formulé une phrase passiive : *La conséquence grave l'élève est emmené à l'hospital par la pprotection civile*.

❖ L'accord des verbes

40% des apprenants ont réussi à respecter les différentes règles d'accord, soit du verbe avec son sujet, voir l'exemple dans (copie n°4 :*L'élève est emmené*), du participe passé passif (copie n°11 : *Une enquête à été ouvert...*), ou de l'adjectif avec son nom (copie n°7 : *La protection civile*)

Le reste des apprenants (soit 60%)étaient incapables de le faire, (copie n°1 :*un élève sortier*)(copie n°5 :*les policiers enquête*).



Graphique3 : Respect de l'aspect morphosyntaxique

Analyse de l'aspect matériel

❖ La mise en page

En analysant les copies d'élèves du point de vue matériel, nous avons remarqué qu'il y a 20% d'entre elles qui contiennent un titre, un chapeau, et un corps. Les textes sont écrits en deux colonnes.

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

80% des apprenants n'ont pas respecté la mise en page du fait-divers. En effet, certains parmi eux ont oublié d'introduire leurs articles par un chapeau (copie n°4, copie n°6, copie n°11), d'autres n'ont pas donné de titres à leurs textes (copie n°10, copie n°15), quelques autres élèves ont produit des faits-divers inachevé (copie n°2, copie n°3, copie n°10).

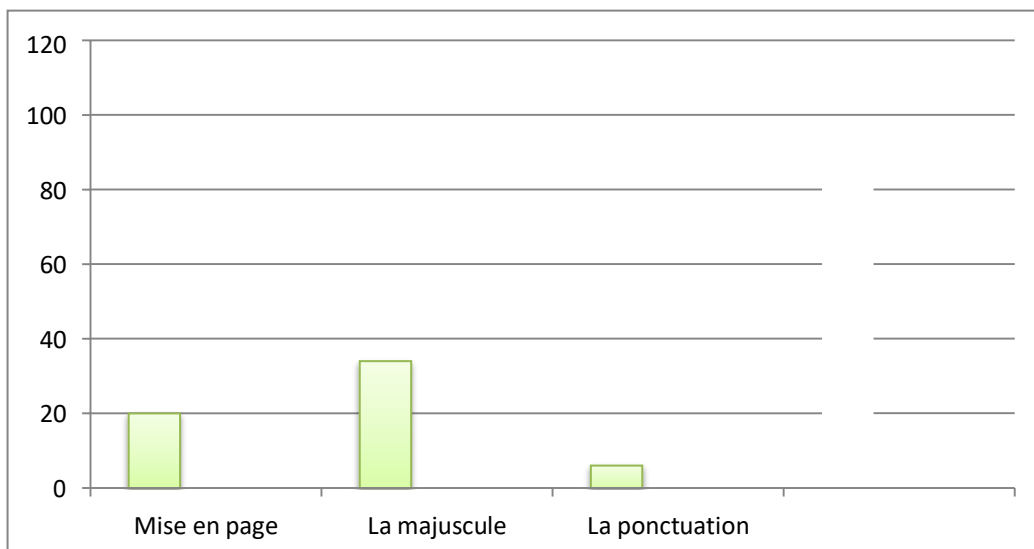
❖ L'emploi de la majuscule

34% des apprenants ont pu utiliser correctement la majuscule, à titre d'exemple on peut citer la copie n°4 : (« **A** 16h30 à la sortie de l'école ». « **L**'élève est emmené à l'hôpital. ») La copie n°5 : (« **U**n accident de circulation. ») Par ailleurs, 66% des apprenants ne savent pas l'utiliser d'une façon appropriée, surtout au début du titre (copie 3: « **u**n accident de circulation » ; copie 12: « **u**n grave accident ») et pour les noms propres (copie 6 : « ... d'un accident de **k**hanshla... »)

❖ La ponctuation

Sur l'ensemble des copies traitées, nous n'avons repéré qu'un seul apprenant qui a réussi plus au moins à utiliser convenablement la ponctuation, (copie n°5).

Dans la majorité des copies (soit 14copies), nous avons constaté que les textes sont, ou bien dépourvus de signes de ponctuation (copie 4 : aucun signe de ponctuation), ou encore ces derniers sont mal placés et mal utilisés (copie 15 : « **u**n accident (titre) » ; copie 2 : « **l**e une accidentde la **D**ate dimanche..... »).



Graphique 4 : Respect de l'aspect matériel

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

Analyse de l'observation menée avec le groupe expérimental

En nous appuyant sur la grille d'observation précitée, nous avons pu analyser la séance de compréhension de l'écrit que nous avons effectuée avec le groupe expérimental. Les résultats de notre observation nous ont permis d'apporter plus de détails et de précisions à propos des différents critères retenus dans cette même grille.

Critère n°1 : pré-lecture et émission des hypothèses de sens

Au début de cette séance, l'enseignante a sollicité le groupe classe à émettre des hypothèses de sens en partant des éléments paratextuels. Pour ce faire, elle leur a demandé de deviner le thème du texte à partir du titre, de la source et de l'illustration qui accompagnent le texte. Pour répondre, les apprenants ont fait appel à leurs connaissances antérieures et personnelles. Prenons à titre illustratif un élève qui a fait recours à des dates étudiées lors d'une séance d'histoire « *19 mars 1962, 1^{er} Novembre 1954, le 5 Juillet 1962* », un autre apprenant a fait appel à un film algérien « *La bataille d'Alger* » ou il a vu des femmes portant des combats militaires et des armes.

Critère n°2 : repérage et explication des mots difficiles

Au cours de la lecture silencieuse du texte, l'enseignante a demandé aux apprenants de souligner les mots difficiles, elle a donné la consigne suivante : « *en lisant, soulignez avec un crayon les mots que vous ne comprenez pas, ou les mots que vous n'arrivez pas à lire* ». Aussitôt que l'enseignante a lancé la fin du temps imparti à la lecture, 12 apprenants ont levé la main pour demander l'explication des mots qu'ils n'ont pas compris. L'enseignante, à son tour, leur a fourni de l'aide pour expliquer le vocabulaire difficile, en utilisant différents outils tels que : la contextualisation des mots (*elle a employé le mot Aokas dans une phrase -Aokas est une belle ville-*), le dessin : *l'enseignante a dessiné un soldat français avec un drapeau français*. L'enseignante a demandé aux élèves de dramatiser la scène, *elle a demandé à deux fille et un garçon de jouer le rôle des femmes moudjaidates et du moudjaid blessé*. .

Nous pouvons citer, à titre d'exemple, un apprenant qui a interrogé son enseignante sur le sens du mot « ennemi » en disant : « *que veut dire le mot ennemi ?* ». L'enseignante a exigé à ses camarades de l'aider, d'utiliser le dictionnaire, ou de revenir à sa prise de note, et c'était l'un de ses camarades qui a répondu : « *le mot ennemi veut dire dans ce texte les soldats français* », en précisant : « *Les soldats français n'étaient pas les amis des algériens* »

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

Critère n° 3 : Réinvestissement des prérequis

Pour répondre au questionnaire joint au texte, l'enseignante a invité ses apprenants à réutiliser des mots écoutés lors de la séance de compréhension de l'oral, lors de la séance d'histoire géographique, ou bien de se souvenir d'un film algérien ou d'un documentaire qui racontait l'histoire de l'Algérie.

Prenons l'exemple de cette question : *à quelle époque de notre Histoire se situent les événements rapportés par ce texte ?*

Pour guider les apprenants et les aider à construire des réponses correctes, l'enseignante leur a demandé de se rappeler le texte étudié lors de la compréhension de l'oral, et qui avait pour thème « le jour de déclaration du cessez-le-feu le 19 mars 1962 », raconté par un officier de l'ALN. Un apprenant a répondu « *d'après la date 1959, les événements se passent en pleine révolution algérienne, car en 1962 la guerre s'est terminée* ».

Aussi, l'enseignante a sollicité les apprenants à trouver l'indicateur de temps qui a introduit l'élément perturbateur du récit, et qui est à l'origine du déséquilibre de ses événements, elle a posé la question suivante: *« quel mot du texte annonce un événement inattendu? Quel est le mot qui a bouleversé le calme des événements ? »*

Pour faciliter aux élèves de repérer la réponse tout de suite, elle leur a demandé de se rappeler l'indicateur de temps utilisé dans les textes narratifs lus en 2^{ème} année moyenne pour annoncer les événements. Presque dix apprenants ont répondu: *« le mot est soudain »*.

Critère n° 4 : Correction grammaticale des réponses formulées

Parmi les questions posées, l'enseignante a interpellé les apprenants à relever les mots qui montrent les qualités de ces femmes, la question est formulée ainsi: *« relève les mots ou groupes de mots qui renvoient aux moudjahidines et ceux qui renvoient aux soldats ennemis »*.

Un apprenant a répondu : *« valeurs femmes »*, l'enseignante est intervenue pour le corriger en disant : *« femmes valeureuse »*.

Bien que les réponses fournies par les apprenants n'aient pas dépassé un ou deux mots, l'enseignante n'a pas cessé d'intervenir pour apporter ses corrections, voici quelques exemples de leurs phrases: *« les femmes rapides »* l'enseignante corrige ainsi *« Les femmes étaient rapide »*, *« la mission finie »* l'enseignante corrige *« la mission est réussie »*

Critère n°5 : la stratégie de répétition, un moyen pour impliquer les apprenants passifs

Troisième chapitre : **Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies**

Afin de motiver tous ses apprenants à prendre la parole, et les impliquer dans l'activité de compréhension de l'écrit, l'enseignante a incité les élèves silencieux, non-concentrés ou timides à répéter les réponses correctes de leurs camarades. En effet, l'enseignante leur a demandé de répéter les réponses concernant le titre, l'auteur, le type du texte, son thème, et sa structure. Elle demande à un apprenant assis en arrière : « répète ce que a dit ton camarade, quel est le titre du texte ? » il répondait en répétant la réponse de son camarade « *le titre du texte est Femmes courage* »

L'enseignante sollicite un autre apprenant qui bavardait de répéter la réponse de son camarade : « de combien de parties est composé ce texte ? » il répondait en répétant les propos de son camarade « *ce texte est composé de trois parties* »

Critère n°6 : Développer les facultés de raisonnement (synthèse, analyse, reformulation, ...) chez les apprenants

Afin de vérifier si les apprenants ont compris le texte, l'enseignante leur a demandé de faire un travail d'analyse et de synthèse en posant les deux questions suivantes : « *Dans quel paragraphe du texte se situe les différents moments de ce récit ? Donne un titre à chaque moment de ce récit.* ».

Un apprenant a répondu ainsi : « *1^{er} moment dans le 1^{er} paragraphe, 2^{ème} moment dans le 2^{ème} paragraphe, et 3^{ème} moment dans le 3^{ème} paragraphe* », un autre a terminé la réponse en donnant des titres à chaque moment comme suit : « *1- Blessure d'un moudjahid, 2-Les moudjahidates évacuent le blessé, 3- Mission accomplie* ».

Critère n°7 : motiver les apprenants à répondre aux questions posées par écrit

Nous avons constaté lors de notre observation de cette séance de compréhension de l'écrit que les apprenants ont répondu aux questions par écrit sur un cahier de brouillon, ce qui a permis à l'enseignante de passer entre les rangs pour corriger les réponses ou apprécier celles qui sont justes, avant de donner la parole aux apprenants pour répondre. Cela a beaucoup motivé les apprenants à rédiger au moins une phrase.

Nous citons l'exemple suivant, l'enseignante a posé la question suivante quel est le temps dominant dans le texte, justifie son emploi ? Un apprenant a avancé la réponse suivante écrite sur son cahier: « *le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif, et il est employé pour rendre l'évènement plus vivant* »

Critère n°8 : proposer des exercices écrits pour renforcer la compréhension d'un texte donné

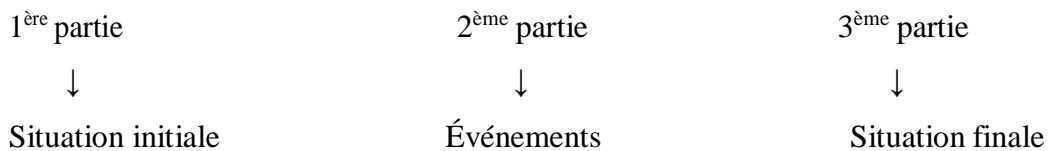
Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

En guise de synthèse, l'enseignante a proposé un exercice lacunaire, elle a demandé aux apprenants de compléter un énoncé avec des mots donnés en désordre, et qui servira comme résumé du texte. Les apprenants sont sollicités à le recopier sur le cahier de cours, six apprenants ont passé au tableau, l'un après l'autre, pour le faire ainsi :

« *En 1959 dans les montagnes de **Bejaïa**, trois moudjahidettes **courageuses** ont pu évacuer un moudjahid **blessé**, se cacher des **soldats français**, et lui sauver la vie sans peur ni hésitation. Elles ont réussi leur **mission**.* ».

Critère n°9 : Réinvestir les éléments appris en compréhension de l'écrit dans des tâches rédactionnelles

Enfin, nous avons assisté à une schématisation du texte lu en trois parties, comme le montre le schéma suivant :



Et un résumé de ses événements en un court énoncé, qui est le suivant :

Ce récit montre le rôle de la femme algérienne lors de la révolution algérienne .Trois femmes courageuses ont pu sauver un moudjahid blessé, se cacher de l'ennemi et arriver à un lieu sûr avec leur compagnon sain et sauve.

Et une prise de notes constituée de synonymes, de définition, un apprenant a écrit sur son carnet de note : *courageuses=braves, 1^{er} novembre 1954→date de déclenchement de la guerre algérienne, 5 Juillet 1962→jour de l'indépendance*. L'enseignante a imposé à ses apprenants de les recopier sur leurs cahiers pour pouvoir les exploiter lors de la séance de production écrite, en disant : « *veuillez recopier sur vos cahier le schéma qui montre les trois parties du récit historique, aussi notez tous les synonymes de mots qu'on a donné car vous aurez à rédiger un texte de même type, avec le même schéma, et en vous aidant de vos prises de notes lors de la séance de production écrite* ».

Analyse des copies du groupe expérimental

Analyse de l'aspect pragmatique

❖ **Respect de la consigne**

L'analyse que nous avons effectuée près du groupe expérimental a révélé que la majorité des apprenants (soit 99%) ont respecté la consigne, ils sont arrivés à rédiger un

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

texte narratif qui a pour objectif de rendre hommage à un personnage historique (P'tit Omar).

Prenons l'exemple des copies (copie n°1, copie n°6 , copie n°5, copie n°2).

❖ Respect du type adapté

80% des apprenants ont écrit un texte narratif en respectant sa structure.(présence des trois parties du texte narratif), on peut illustrer par les copies d'apprenants suivantes (copie 08 : *situation initiale "1^{ère} partie" introduite par le lieu "dans la Casbah", les évènements"2^{ème} partie" introduite par "un matin", et la situation finale"3^{ème} partie introduite par le connecteur logique "enfin")*

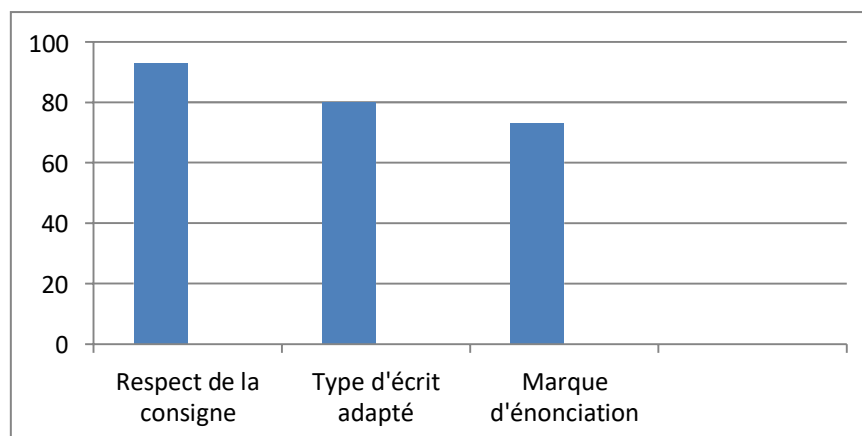
(Copie n°6 : *situation initiale introduite par un le temps "c'était en 1957", les évènements introduits par "un matin", et la situation finale introduite par «enfin")*

20% des apprenants n'ont pas réussi à rédiger des textes narratifs bien structurés.

❖ Marques d'énonciation :

Sur la plupart des copies (73%) les apprenants ont utilisé la troisième personne de singulier « il » pour désigner le personnage principal P'tit Omar, (copie n°13 : *il ouvrait la route aux 3femmes, il regroupa ses amis et cria : Vive l'Algérie.*)

Concernant le respect des temps du récit et les déictiques spatio-temporels, nous constatons que la majorité des apprenants ont utilisé les temps du récit (imparfait, passé simple et présent de narration).



Graphique1 : Respect de l'aspect pragmatique

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

Analyse de l'aspect sémantique

❖ Le vocabulaire utilisé

Pour ce qui du vocabulaire utilisé par les apprenants 67% entre eux ont utilisé des mots déjà vus lors de la séance de compréhension de l'écrit, et en relation avec les événements racontés, à titre d'exemple on prend la : copie5, copie11 : *héros, courageux, mission, malin, Vive l'Algérie.*

Le reste des apprenants n'ont pas réussi à utiliser le vocabulaire adéquat.

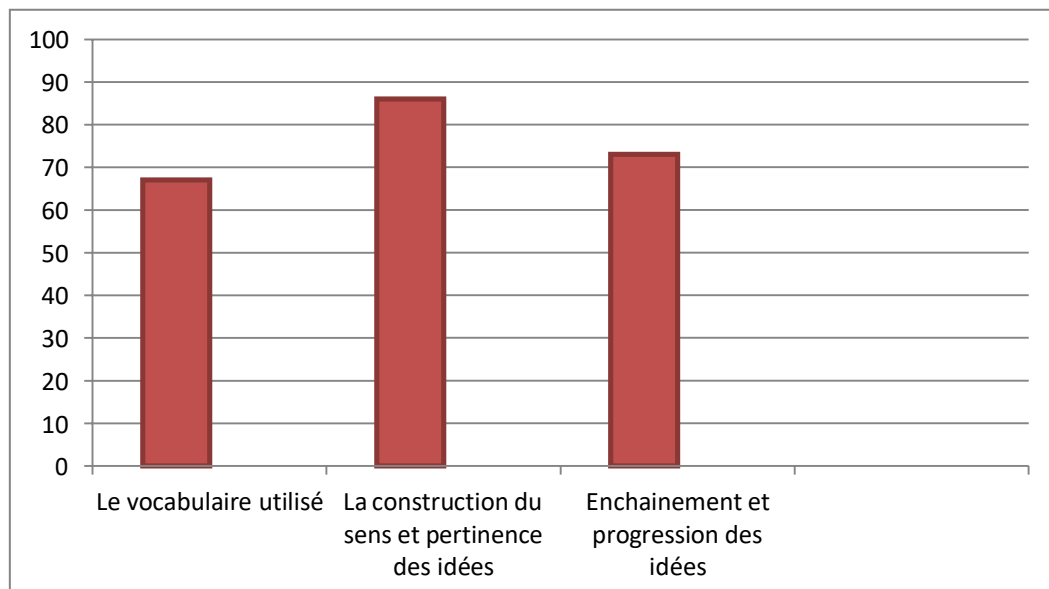
❖ Construction du sens et pertinence des idées

87% des apprenants ont réussi à rédiger un texte narratif qui rapporte un moment de l'histoire, la compréhension est facile et sans contradiction, les phrases sont claires et significatives, voici quelques exemples : (copie13 : *P'tit Omar est un garçon héros et courageux, intelligent, il vivait dans la Casbah*), (copie 6 : *Enfin P'tit Omar vient de sauver la vie des trois Fidayettes.*)

❖ Enchaînement et progression des idées

Cette analyse nous a montré que 72% des écrits des apprenants sont cohérents, les idées sont bien enchaînées en présence des connecteurs logiques, les trois parties du texte sont distinctes l'une de l'autre grâce à l'emploi des connecteurs logiques. Voir la :(copie n°5 : *En 1959 /Ce matin /Enfin*)

On a remarqué sur le reste des copies des incohérences et des idées mal-enchaînées.



Graphique2 : Respect de l'aspect sémantique

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

Analyse de l'aspect morphosyntaxique

❖ La syntaxe de la phrase

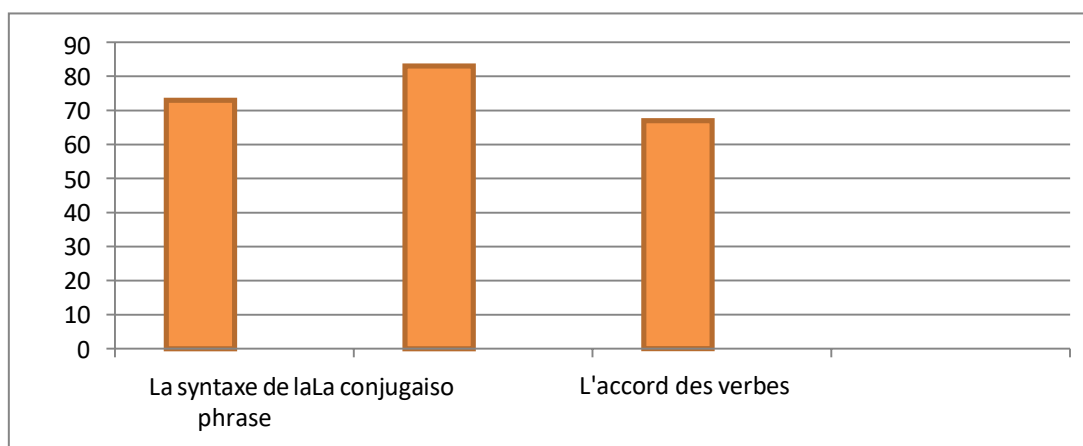
80% des apprenants ont réussi à rédiger des phrases simples et correctes tout en respectant les règles grammaticales. Pour ce qui est des phrases complexes, elles sont variées et bien construites. Citant l'exemple de : (la copie8 : *Une mission, qui est ouvrir la route aux trois femmes*, (la copie15 : *Un matin 1957 dans la rue El Casbah Alger*.)

❖ La conjugaison

Dans 83% des copies les apprenants ont réussi à employer les temps du récit (imparfait, passé simple et présent de narration) qu'il soit au niveau de la morphologie ou de l'emploi. En voici un exemple (copie 6 : *c'était, avait, vient.*) (copie 5 : *regroupait, crièrent*.)
A l'exception de 20% des apprenants qui ont mal conjugué les verbes au temps demandé.

❖ L'accord des verbes

67% des apprenants ont réussi à respecter les différentes règles d'accord, soit du verbe avec son sujet comme le montre l'exemple (copie 2 : *P'tit Omar est un enfant.....*), (copie 1 : *Omar regroupa.....*), (copie7 : *J'ai un chant patriotique à vous apprendre.*)
ou de l'adjectif avec son nom, voici un exemple : (copie n°6 : *Le petit Omar*)(copie n°1 : *un bon garçon*)
Le reste des apprenants ont trouvé des difficultés pour les règles d'accord à l'exemple de la (copie n°9 : *trois femme fidayettes.*)



Graphique3 : Respect de l'aspect morphosyntaxique

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

Analyse de l'aspect matériel

❖ La mise en page

Du point de vue matériel 93% des copies des apprenants sont munis d'un titre, les paragraphes sont répartis en 3 parties (introduction, développement, et conclusion).

Les apprenants ont même dessinés le drapeau algérien pour accompagner leurs écrits.

Le reste des apprenants n'ont pas respecté cet aspect.

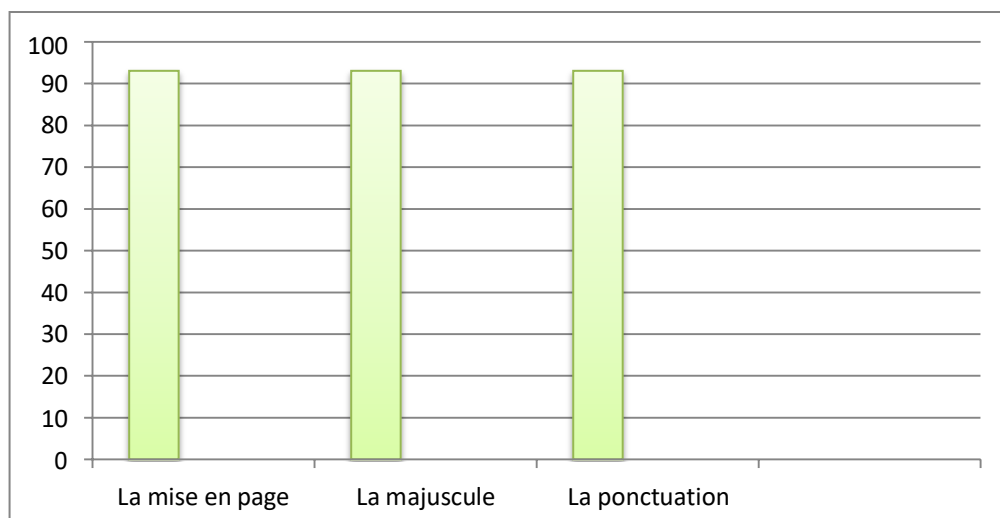
❖ L'emploi de la majuscule

80% des apprenants savent utiliser la majuscule au début de la phrase et pour les noms propres. A l'exemple de la (copie 9 : *C'était en 1959.*), (copie 12 : *P'tit Omar, Alger.*)(copie 15: *El Casbah, Vive l'Algérie.*)

Tandis que 20% des apprenants ne savent pas utiliser la majuscule,(copie n°12 : **d**ans la Casbah).

❖ La ponctuation

On a constaté que la majorité des copies soit 14copies, 93% des apprenants ont utilisé des signes de ponctuation, ils ont indiqué le début de chaque phrase par une lettre majuscule et l'ont terminé par un point. A titre indicatif on peut citer : (la copie n°13 : *P'tit Omar est un garçon héros et courageux, intelligent, il vivait dans El Casbah.*

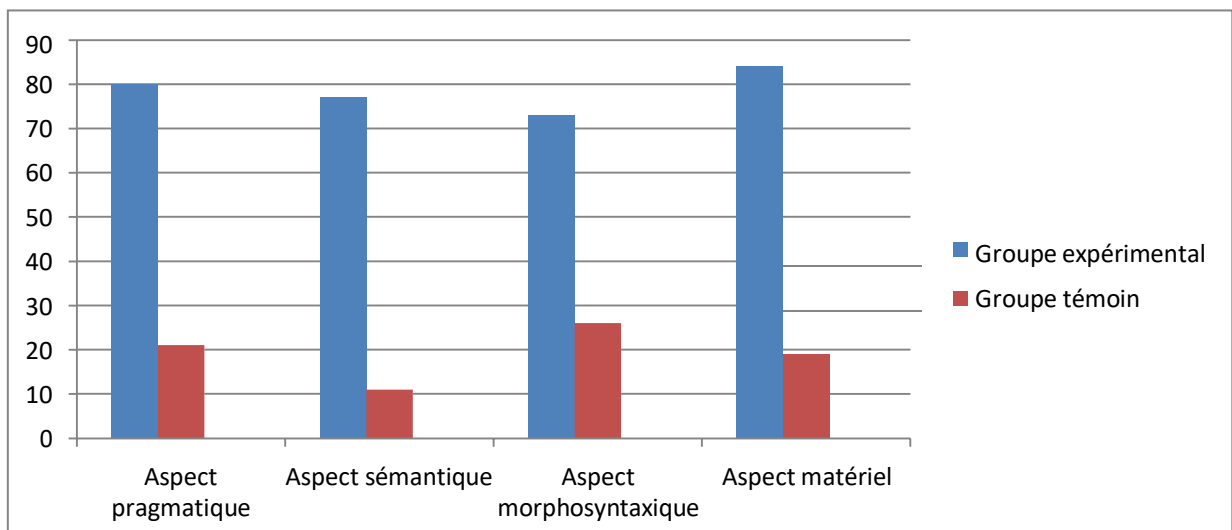


Graphique 4 : Respect de l'aspect matériel

**Troisième chapitre :
Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies**

5. Bilan final des résultats de l'analyse

Critères	Apprenants	Groupe expérimental	Groupe témoin
		Taux de réussite	Taux de réussite
Aspect pragmatique		88 %	21 %
Aspect sémantique		77 %	11 %
Aspect morphosyntaxique		73 %	26 %
Aspect matériel		84 %	21 %
Total		80 %	19 %



Graphique des résultats finaux

6. Comparaison et confrontation des résultats obtenus

A partir des résultats des divers graphiques et du dernier tableau comparatif, nous pouvons observer de grands écarts entre le travail de rédaction du groupe témoin et celui du groupe expérimental.

En premier lieu, nous avons pu constater qu'au niveau pragmatique, les apprenants du groupe expérimental, qui ont fait la séance de compréhension de l'écrit, ont réussi à rédiger des textes qui répondent à la consigne d'écriture, au type du texte recommandé (type narratif), ainsi qu'aux différents paramètres énonciatifs.

Par contre, ces critères n'étaient pas bien respectés et pris en compte dans la majorité des copies des apprenants du groupe témoin, ceux qui n'ont pas fait la séance de compréhension de l'écrit.

En deuxième lieu, nous avons remarqué qu'au niveau sémantique, les apprenants du groupe expérimental ont écrit des récits cohérents avec des idées pertinentes et bien enchainées, alors que ceux du groupe témoin ont rencontré des difficultés, surtout en ce qui concerne la construction du sens. Ainsi, les idées sont mal agencées et n'obéissent pas à une progression logique et claire.

Pour ce qui est de l'aspect morphosyntaxique, les apprenants du groupe expérimental ont conçu des récits historiques avec des phrases simples et correctes, ils ont utilisé des pronoms personnels adéquats à la situation de communication, les verbes sont conjugués aux temps et aux modes convenables avec le respect des accords sujet/verbe.

Les copies du groupe témoin révèlent beaucoup de blocages relatifs au choix des phrases, des pronoms personnels, à la conjugaison des verbes et des accords sujet/verbe.

L'analyse du dernier aspect matériel nous a permis de constater que les copies du groupe expérimental sont propres, bien soignées, bien ponctuées, les apprenants ont même dessiné le drapeau algérien pour illustrer leurs écrits, tandis que pour les copies des apprenants du groupe témoin, elles manquaient de soin, de lisibilité, et du bon usage de la ponctuation.

7. Synthèse des résultats

En guise de synthèse, nous pouvons dire que ces résultats démontrent que la lecture/compréhension joue un rôle essentiel et déterminatif dans le développement des

Troisième chapitre : Méthodologie de la recherche et analyse des données recueillies

compétences en rédaction des apprenants. Elle enrichit leur vocabulaire, améliore leur grammaire et leur syntaxe, renforce leurs compétences textuelles, surtout en matière d'organisation et de cohérence, stimule leur créativité, leur permet une bonne maîtrise des types de textes, et développe leur capacités rédactionnelles.

Conclusion partielle

Partant des résultats obtenus lors de notre expérimentation, nous pouvons dire que la lecture/compréhension permet aux apprenants d'être exposés à de nouveaux mots, expressions et styles d'écriture. En lisant différents types de textes, articles ou autres documents, on découvre de nouveaux termes et expressions que l'on peut intégrer dans sa propre rédaction, ce qui enrichit le vocabulaire et rend le texte plus intéressant. En lisant des textes bien rédigés, on peut apprendre à organiser ses idées de manière logique et à créer une structure cohérente dans ses propres écrits. La lecture régulière améliore la compréhension de la langue écrite et renforce la capacité à s'exprimer clairement. On s'habitue à des constructions grammaticales correctes, à la ponctuation appropriée et à une syntaxe fluide, ce qui se reflète dans ses propres écrits.

En somme, la lecture/compréhension est un complément essentiel à la rédaction. Elle permet d'élargir ses connaissances, améliorer ses compétences linguistiques, trouver de l'inspiration et développer un style d'écriture unique. Pour les apprenants, la lecture/compréhension est un outil précieux pour affiner ses compétences et produire des textes de qualité.

Conclusion générale

Conclusion générale

Ce modeste travail a pour ambition de montrer le rôle de l'activité de lecture/compréhension dans le développement de(s) compétence(s) rédactionnelle(s) chez les apprenants de 3^{ème} AM.

Pour ce faire, nous avons énoncé notre problématique comme suit :

À quel point l'écrit en compréhension peut-il jouer un rôle efficace dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants de 3ème AM ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons mené une expérimentation auprès d'une classe de 3^{ème} A.M. que nous avons divisée en deux groupes. Le premier groupe qui a été sollicité à rédiger un fait divers, est le groupe témoin. Pour le deuxième groupe « expérimental », il a été invité à écrire un récit historique après avoir fait la séance de compréhension de l'écrit. Ainsi, la collecte des données effectuée auprès des deux groupes concerne deux types de corpus ; en plus de l'observation d'une séance de compréhension de l'écrit (groupe expérimental), nous avons également recueilli les copies de productions écrites des deux groupes (témoin/expérimental). Pour analyser les données que nous avons recueillies, nous nous sommes appuyée sur deux grilles d'analyse, et pour l'observation et pour les copies.

A travers les résultats d'analyse de l'observation de la séance de compréhension de l'écrit et des productions écrites du groupe expérimental, nous avons pu expliciter l'impact de la lecture/compréhension sur le développement des compétences de l'écrit en production. Autrement dit, lorsque les apprenants lisent, ils se dotent d'importants outils qu'ils peuvent réinvestir lors de la séance de production écrite, tels que : la richesse du lexique, la correction des règles grammaticales, l'acquisition d'un style d'écriture, l'originalité des idées, ect. Bref, nous pouvons dire que la lecture/compréhension a apporté beaucoup de bénéfices aux productions écrites des apprenants.

Par contre, les résultats de l'analyse des copies des apprenants du groupe témoin, qui a réalisé la tâche de rédaction sans qu'il passe par la séance de compréhension de l'écrit, a révélé qu'ils souffrent de grandes difficultés en production écrite.

A partir de ces deux constats, nous pouvons dire que les deux hypothèses que nous avons émises au départ sont confirmées. Ainsi, tout ce que l'apprenant lit et comprend est

Conclusion générale

réinvesti lors de la production écrite. De plus, les différents éléments-clés de la compréhension de l'écrit tels que la prise de notes, le schéma du texte et les paramètres de la situation de communication, etc. sont exploités au cours de la production écrite.

De ce qui précède, nous pouvons souligner que la lecture en compréhension joue un rôle crucial dans l'amélioration et le développement des compétences rédactionnelles. C'est pourquoi, nous recommandons vivement aux enseignants qu'ils lui accordent plus d'importance en lui consacrant tout le temps suffisant pour sa réalisation, car une heure reste insuffisante. Il vaudrait mieux qu'ils sollicitent et encouragent leurs apprenants à lire, à visiter les bibliothèques des écoles, et à organiser des concours et des compétitions dédiés à la lecture. De cette manière, les apprenants auront du plaisir à lire, ce qui stimule leur créativité et développe leur réflexion et imagination.

Notre recherche est loin d'être exhaustive, elle peut s'ouvrir sur d'autres horizons d'investigation. Ce faisant, nous envisagerons, dans de futures recherches, d'exploiter le même corpus pour traiter de nouvelles thématiques qui relèvent des deux domaines de l'écrit, soit en réception ou en production. Ainsi, nous pourrions exploiter le corpus oral (observation de classe) pour étudier l'impact de la prise de notes en compréhension de l'écrit sur l'élaboration du résumé du texte (trace écrite). De même, avec le deuxième corpus écrit du groupe expérimental, nous pourrions explorer le rôle des critères de réussite et de la boîte à outils (banque de mots) dans l'élaboration de la production écrite. Nous pourrions aussi examiner le rôle de l'auto-évaluation (fait au cours de la séance de compte-rendu de la production écrite) dans le travail de réécriture.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que la lecture/compréhension et la production écrite sont deux activités primordiales et transversales sur lesquelles sont fondés tous les autres apprentissages. En effet, il est nécessaire d'outiller enseignants et apprenants de stratégies et démarches efficaces qui leur permettent d'y accéder facilement et aisément.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

1. Bucheton Dominique (dir.) (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris : Retz.
2. Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG
3. De ketele Jean Marie, (1982), *Docimologie*, Louvain-La-Neuve : Cabay CEPEC.
4. Delassele Dominique (éd.), *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques 2005, tomes 1 et 2*, Paris : L'Harmattan.
5. Dufays Jean Louis, Germane Louis, Ledur Dominique, (2005), *Pour une lecture littéraire*, ED de Boeck : Bruxelles.
6. Gentaz Edouard et Dessus Philippe, (2004) (Ed.), « *Comprendre les apprentissages et enseigner* », Paris : Dunod.
7. Groupe EVA, (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe : cycles II et III*. Paris. Hachette.
8. Mangenot François, (2011), *Cité par Jean Pierre Robert .2011. P, 174*
9. Plane Sylvie, (1994), *Didactique et pratique d'écriture*, Ed. Nathan : Paris.,
10. Reuter Yves, (1996), *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

Références bibliographiques

Dictionnaires

1. Cuq Jean-Pierre, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes*, Grenoble : PUG
2. Robert Jean-Pierre, (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys : Paris.

Articles

1. Brassart Dominique-Guy, (2008), *Enseigner et apprendre à écrire*, Yves Reuter, 1996. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°20, 1997. *Adolescence(s) sous la direction de Carole Philip-Asdih*. pp. 184-187.
2. Ringo Colette, (1988), *Enseigner l'écriture, rencontres pédagogiques 1988 n°19*. P. 86, 2005, tomes 1 et 2, Paris, L'Harmattan.
3. Ducancel Gilbert, Barré-de-Miniac (Ed.), (1996), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°15, 1997. *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, sous la direction de Michel Dabène et Gilbert Ducancel. pp. 177-180.
4. Gruca Isabelle, (juillet 1995), « Pour une pédagogie de l'écriture créative », *in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde*. Hachette/EDICEF.
5. Gruca Isabelle, (2011), *Dans Les Cahiers de l'ASDIFLE (n° 22, 2011) ... Dans Travaux de didactique du français langue étrangère (TDFLE) (n° 34, 1995)*.

Reference bibliophiles

6. Van Dijk, T.A. & Kintsch Walter, (1983), *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academy Press. Kintsch, W. (1988). "The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model". *Psychological Review*, 95, 163-182.

Sitographie

1. Enseigner la compréhension. Consolider les apprentissages en lecture, écriture, quels dispositifs? Cycle 2 Abidjan du 7 au 9 novembre 2018, [en ligne], disponible sur <https://docplayer.fr/104820420-Enseigner-la-comprehension-consolider-les-apprentissages-en-lecture-ecriture-quels-dispositifs-cycle-2-abidjan-du-7-au-9-novembre-2018.html>
2. Une référence pour l'enseignement de la compréhension des textes littéraires, au cycle 2, [en ligne], disponible sur <https://www.editions-retz.com/pedagogie/maitrise-de-la-langue/lectorino-lectorinette-ce1-ce2-cd-rom-telechargement-9782725638270.html>
3. La lecture au fil du temps, [en ligne] disponible sur <https://www.espacefrancais.com/la-lecture/>
4. Apprentissage de la lecture, [en ligne], disponible sur <http://claude.beaupere.monsite-orange.fr/lesdifferentesmethodesdelecture/>
5. Les stratégies de compréhension, [en ligne], disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/16315/download>
6. Comprendre les types de difficultés de lecture au primaire, [en ligne], disponible sur : <https://www.bienenseigner.com/comprendre-les-types-de-difficultes-de-lecture-au-primaire>
7. Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia, Gaonac'h, Daniel & Fayol Michel, (dir.) (2003), *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia*, Paris : Hachette éducation, 2003, ISBN : 2-0117-0763-3, 255 pages, [en ligne], disponible sur <https://journals.openedition.org/alsic/264>

Reference bibliophiles

8. Collection : [Apprendre à comprendre - Français](#) Auteurs / Autrices : [Sylvie Cèbe](#), [Roland Goigoux](#), Support : [Ouvrage bi-média](#), ISBN : 978-2-7256-3827-0, [en ligne], disponible sur <https://extranet.editis.com/ityonixweb/images/322/art/doc/9/9012e99315313433313335373736343236303730.pdf>
9. Moirand Sophie, Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, Clé International, «Didactique des langues étrangères", 1979. Page 96, [en ligne], disponible sur : [file:///C:/Users/trust/Downloads/0561_MOIRAND_Analyse_pr%C3%A9dagogique_textes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/trust/Downloads/0561_MOIRAND_Analyse_pr%C3%A9dagogique_textes%20(1).pdf)
10. Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture, [en ligne], disponible sur : https://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf
11. La production écrite, [en ligne], disponible sur : [:http://cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog_productionecrite.htm](http://cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog_productionecrite.htm)
12. Types de textes, [en ligne], disponible sur : <https://www.languEFR.net/2018/11/les-caracteristiques-du-texte-narratif.html?fullpost>

Thèses et mémoires

1. Araiche Dalel, « Le travail de groupe et son efficacité en expression écrite au cycle moyen », mémoire de magister en Didactique, sous la direction de Jean-Pascal Simon, Université Mentouri-Constantine 1, Mai 2009.
2. Sahbi Nihad, « L'impact de l'auto-évaluation et de la réécriture sur l'amélioration des compétences rédactionnelles en FLE chez les étudiants de première année LMD, mémoire de master en Didactique, sous la direction de Araiche Dalel. Université d' Oum El Bouaghi. 2017/2018.

Reference bibliophiles

3. Semaani Sarra, Kabour Asmaa, « L'impact de la lecture sur le développement de la compétence scripturale, cas des apprenants de 4AM au CEM BEN SAHLA AEK », mémoire de master en Didactique, sous la direction de Benouali Fouzia.

Annexes

Copies de la production écrite « groupe témoin »

Copie 1

Bidmek bi
Mawlayah
Lasi

Lundi 15 janvier 2013

Un accident sur élève à la 1AM
A 16 h 30, A la sortie de l'école, un élève de la 1AM, un accident de circulation

Lundi 15 janvier, La conséquence sur la sortie de l'école, car le élève est un élève de 1AM sortier emmené à l'hôpital car la projection rapide renverse par la projection livés

Copie 2

le accident de la traffic

Salame
Ridjelle
3 AM &

le Une accident de la Traffic Un élève de la AM de la accident de 16h 30 A la sortie de l'école A Cause de la vitesse la élève est emmené à l'hôpital par la en suite Une enquête a été ouverte de la Date dimanche 18 Avril 2013

le Accident de la trafic de la A Camci accident grave de la école la Bi Bi

Annexes

Copie 3

Prasidians bont un accident de circulation
En sortant de village, A 16 h 30 min un accident de circulation sur l'axe de
la 3 AM. L'élève est emmené à l'hôpital par la protection civile. Une enquête
a été ouverte par la police.

Yoad Graijil
3 MAZ

Copie 4

iman
Harroth
3 AM

Un accident un élève de l'écol.
à cause de la
vitesse
L'élève est emmené
à l'hôpital par la
protection civile
une enquête a été
ouverte par
la police.

Annexes

Copie 5

Teria	" Un accident de circulation "
Djoumouano	En sortant du collège un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.
3 AM ₂	En jeudi à 16h.30 et un enfant de 2 AM dit: « je regardes les policiers enquête de chauffeur ». L'élève est emmené à l'hôpital par la protection civile, et une enquête a été ouverte par la police.

Copie 6

Morom Lorehe 2 AM ₂	Lundi 16 janvier 2023 d'un accident de Khamshla.
A 10 ^h 30, A la sortie de l'école, un accident de circulation, un élève de la 1 AM A cause de la vitesse.	L'élève est emmené à l'hôpital par la protection civile. Une enquête a été ouverte par la police.

Annexes

Copie 7

Gharbi

Un accident de Khenchela

Deuxième un accident du jeudi 6^{ème} décembre 2012 trouve à la sortie de l'école à cause de la vitesse A 16h30 sorti d'un élève de la 1^{ère} An un petit

L'élève est emmené à l'hôpital par la protection civile une enquête a été assurée par la police, après des services de la protection civile de la wilaya de Khenchela

Copie 8

Boumarades; un grave accident par deux train
Deux train roule dans la même rail dans la ~~direction~~
entre deux vilaya.

Samedi 16 Septembre la protection civil: « un mort et 19,
Deux train roule dans blessés Cette accident et- mortal »
la même rail exactement les blessés transport par l'hôpital
à 16h. dans le contré Il dit le passage des diges mal
des vilaya de Boumarades matirile et Personal.
en plusieurs victime

« Accident de circulation » Lundi 16 janvier 2013

En sortant du collège tu as été témoin d'un accident de la circulation un enfant a été renversé par une voiture

A 16 h : 30 A la sortie de l'école un élève de la 1^{ère} AM A cause de la vitesse un accident de circulation a été ouvert par la police

et un enfant de 2 AM dit « L'éfée est emmené à l'hôpital par la protection civile » une enquête civile a été ouverte par la police

Copie 10

Massab
Aggoun
Amsira
Houggan

En sortant du collège tu as été témoin de accident de la circulation un enfant a été renversé par une voiture

Rapporte son accident un fait divers

Copie 11

Dumay
Boudon
3 AM 2

Un élève de la 1 AM, Un accident de circulation

À 16h30, à la sortie
de l'école, un accident de
circulation, un élève
de la vitesse

L'élève est emmené
à l'hôpital par la protection
civile. Une enquête a été
ouverte par la police

Copie 12

I Smill

Lundi 16 janvier
2023

un grave accident

À 16 h 30 à la sortie de
l'école un élève de la 1^{re} AM
un accident de circulation

A cause de la vitesse de l'élève
est emmené à l'hôpital
par la protection civile
une enquête a été ouverte par
la police.

ayoub abidin

un accident des élève^{1AM} de l'école

A 16h30, à la sortie de l'école, un élève de la 1AM un accident de circulation, à cause de la vitesse, le docteur déclare: L'élève est emmené à l'hôpital par la protection civile une enquête a été ouverte par la police!

Copie 14

Lundi 16 janvier 2023

d'un accident de Khamsheh

<p>A 16h30 A la sortie de l'école un accident de circulation d'un élève de la 1AM A cause de la vitesse</p>	<p>L'élève est emmené à l'hôpital par la protection civile une enquête a été ouverte par la police</p>
---	--

le
seize
use
est
cile

Erasmime
Kamienne
3 p 2

Copie 15

Chahin
Boutarfa
Guey
Nézi

Un accident

A la sortie de l'école à 16h30
une élève de la 1AM a eu un accident
de circulation à cause de la
vitesse et l'élève est emmené à
l'hôpital par la production
civile et une enquête a été ouverte
par la police

Il y a un accident à l'hôpital par
de circulation la production
à cause de la civile et une enquête
vitesse et été ouverte par
l'élève est emmené la police

Annexes

Annexes 02

Copies de productions écrites « groupes expérimentale »

Copie n°1

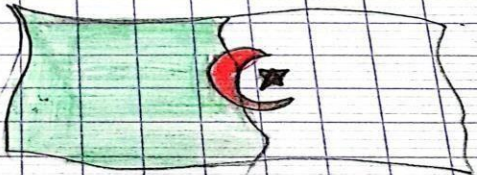
Lundi 06 février 2023 ?

Terza
3 AM₂

Le Petit Omar

Le petit Omar c'est un garçon sérieux et courageux. C'était en 1957, à Sousse Alger le p'tit Omar avait pour mission qui est ouvrir la route aux 3 femmes fidaiyat Omar. Les groupes des amis et cria "Vive l'Algérie!"

Enfin : Le p'tit Omar est un bon garçon et malin.



« Vive l'Algérie » »


Copie n°2

Yahia
Rebaiba
3Mv

Lundi 06 février 2013

Le Petit Amar

Le petit amar est un enfe courageux et
brave.
Au 1957 dans la Quasbrah
Le P. tit Amar il avait une mission d'oeuvrer
La route a trois femmes fidayette pour attirer
l'attention des soldats francais en taçant
Les enfants
afut Amar Yach est un brave guerrier
malin



VIVE ALGERIE

Copie n° 3

Ainem
Bouchrit
n° 3

GIC 3
Lundi 06 février 2023

1957 un nation El Quasbrah Alger
courageux P. tit amar Rebaiba femme
Fidayette une mission d'oeuvrer
la route a trois femmes fidayettes
Regroupez ces amis pour attirer
l'attention des soldats Francais
en criant Vive Algerie.

VIVE
L'ALGERIE
RIE

Annexes

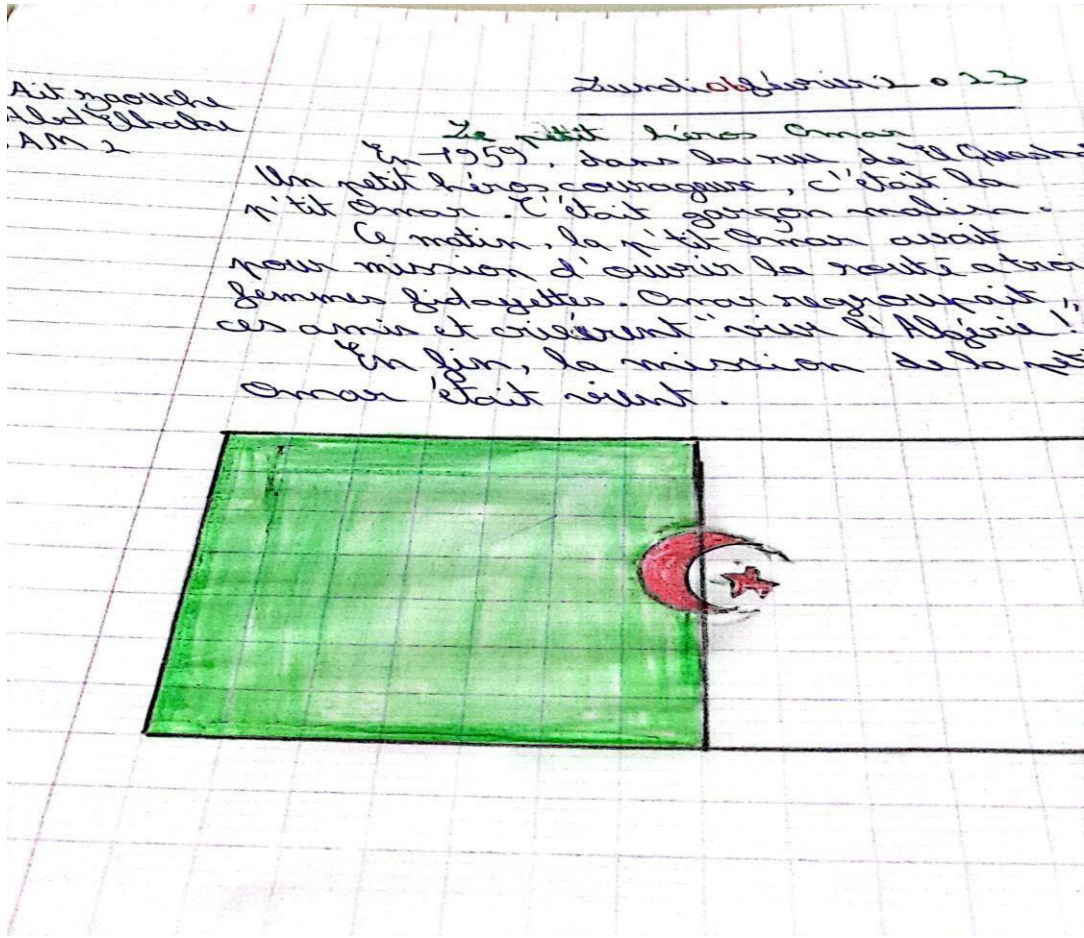
Copie n° 4

Siraj
Lundi 06 Février 2023
GhLMi expression écrite (le jet)

Amar et petit Algeria
un accident au miralmarite de la
Algeria 1957 un mat. en
Amar A vicc Ami Scola et
Algionoude et la Franmise et le
Amar de Rico E.P.O. uaka
Algeria Courageux. Petit com
heros
Femmes Fedayettes. Une miss
Cueillir la route à trois
femmes fidayettes. Pro groupe
Ces amis pour aller li athem
de soldats Francis en crise
Viva l'Algerie.

Copie n° 5

Annexes



Copie n°6

Adam
 Maasouk
 A.M. ?

Lundi 06 février 2023

C'était en 1957 dans rue El Oustar
 Alger, un petit garçon sa mère est omari
 est un courageux et intelligent
 Un matin, le petit Omar avait un
 mission d'aller la voir et trois §
 saclayattes de regrouper ces amis et
 l'attention des soldats français en
 vive l'Algérie
 En fin petit Omar vient de sa
 la rue aux trois saclayattes avec
 amis

Copie n°7

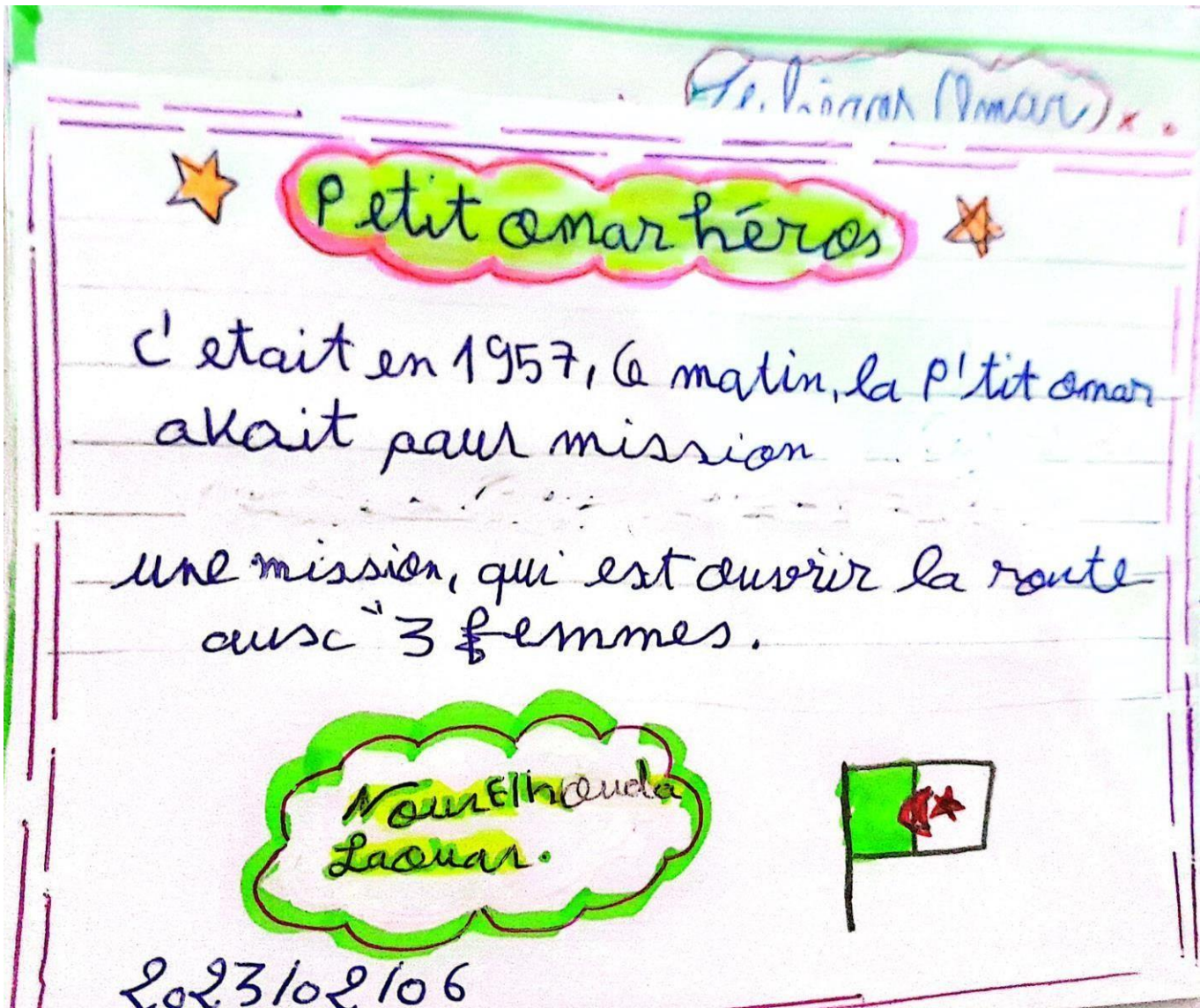
Mouram
 Facheber
 S.M.A. 2.

Lundi 06 février 2023

La Petit Omar.






Un matin 1957, Quasbrah Alger, Petit Omar
 courageuse héros malim, "3 Femmes fidèles".
 une mission, qui est aller la rendre aux
 "3 femmes, Regrouper ses amis et vivre "Vive l'
 Algérie!"
 cependant j'ai un chant patriotique à vous apprendre
 § § § maoutini, maoutini § § §

Copie n°8



Lundi 6 février 2023

** Le héros Omar **

C'était en 1957, le matin à partir de El Quasbal, le petit Omar avait pour mission de ouvrir la route à trois femmes Fidayettes, Le héros Omar mission d'ouvrir la route par avec regrouper ces amis pour attirer l'attention des soldats Français en criant : vive l'Algérie - vive l'Algérie. merci à Omar la trois femmes fuir     

12023/02/06 | Nassouhi Denaoui

Copie n°10

Lundi 6 février 2023

Activité : expression écrite (2 jet)

Omar et Petit Algérie

Un accident Un marabout de la Algérie 1957 Un matin.
Omar Alice Ami Beda et djerrude et la Française et la
Omar de Ou El Quasbal Algérie Courageuse - Petit
Omar héros Femmes Fidayettes, Une mission ouvrir la route à
Trois femmes fidayettes - Regrouper ces, amis pour attirer l'
attention de soldats Français en criant Sedas et la Omar
Suit le déroulement des événements de la Omar "Vive l'Algérie"

Copie n°11

Louay Redjil (3 M₂) Petit Omar
Un matin en 1957, un petit Omar un héros courageux, dans la Ouasbah
A lger.
un matin, un matin et trois femmes fidayettes une mission, qui estouera
la route aux "3 femmes" est Regrouper ses amis et crièrent ^à vive
l'Algérie! [?]

Copie n°12

P'tit Omar
(Il était une fois), dans la Casbah Alger, un petit
garçon appelait P'tit Omar, un héros courageux
un matin du 19 57, P'tit Omar avait pour mission
d'ouvrir la route à trois jeunes Fidaïyate et surtout
de veiller à ce qu'elles arrivent saines et sautes à leur
rendez-vous. Elles devaient passer par la rue Abderrame
Enfin, un P'tit Omar C'est un garçon héros
et malin

A laâ Ben Chadji

ayoub abidi

Lundi 06 février 2023

Le petit Omar

Le p'tit Omar s'est un garçon héros et courageux,
intelligent, il vivait dans El Quasbah.

Le 1957 un matin au El Quasbah, Le petit Omar
était une mission, il est aperçusait la route aux
"3 Femmes", il Regroupa ses amis et cria =
"Vive l'Algérie !".

Lundi 06 Février 1957

Le petit Omar

Un matin 1957, Quasbah Alger un courageux petit Omar frères.

Le petit Omar une mission, qui est sur la route des "3 Femmes".

Le petit Omar regarder ses amis et dire "Vive l'Algérie!".

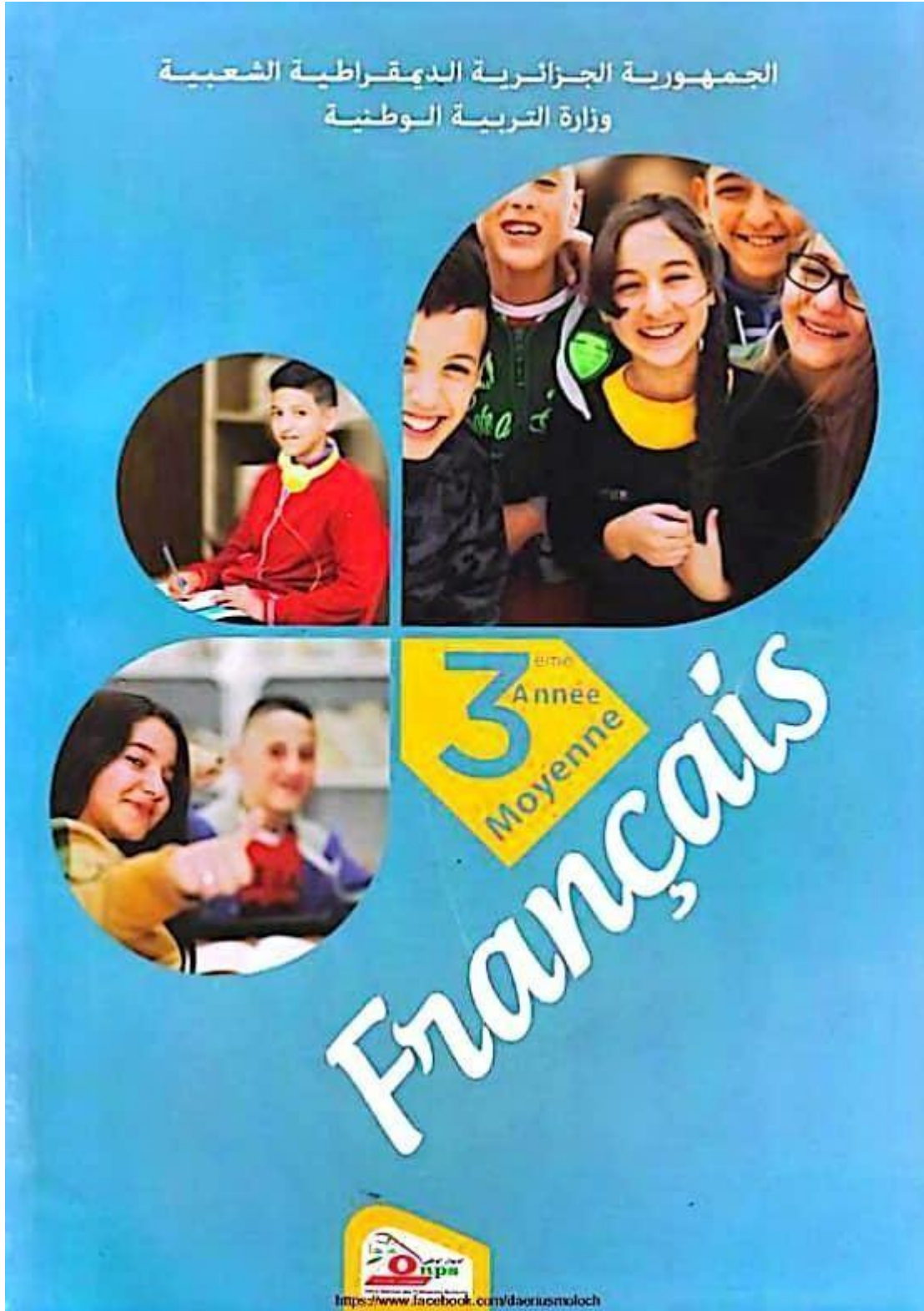
Hadil dala
3/2/57

- P'tit Amar -

(Il était une fois) - Un matin 1957
dans la rue El Ouasbah Alger, un héros
courageux pour une mission d'ouvrir
la route à trois femmes fidayette et
Regrouper ces amis pour attirer l'att
« Vive l'Algérie ».
Enfin, un P'tit Amar C' est un garçon
héros et malin.

Rahma
Bousselsela
3AM2.

Annexe «Support textuel de la séance de compréhension de l'écrit et questionnaire
Manuel de 3^{ème} AM



Annexes

Je lis et je comprends

UN ÉPISODE DE LA RÉVOLUTION ALGÉRIENNE DANS LA RÉGION D'AOKAS :

Femmes courage

Nous sommes en 1959. C'est un après-midi ensoleillé du mois d'août. Et ce jour-là, depuis plusieurs heures, un grand accrochage entre l'armée française et l'armée de Libération nationale fait rage dans la montagne d'Aït Aïssa, en Kabylie. Dans le feu de l'action, un combattant, Salah N'kitount, est touché. Il a reçu une balle dans la cuisse gauche. À bout de force, le moudjahid est sur le point de tomber et de perdre connaissance.

Soudain, sorties de nulle part, trois femmes accourent vers le blessé. Deux le soutiennent par les aisselles pendant que la troisième saisit le fusil et défait la cartoucière. L'une d'elles rassure l'homme : « Courage, courage ! Nous allons te conduire en lieu sûr pour te faire soigner ». Et pendant que deux femmes servaient de béquilles au blessé, l'autre en éclaireur, devance le petit groupe de quelques dizaines de mètres...



Ils marchent depuis plusieurs minutes lorsque, aux environs de Tagoussimte, la femme revient précipitamment sur ses pas pour alerter ses camarades : une patrouille de soldats est dans les parages ! Avec une rapidité extraordinaire, les trois femmes s'affairent comme un seul homme : un tas de bois coupé et rangé là par un bûcheron offre une cachette idéale. Quant à l'arme et la cartoucière, elles sont enterrées en quelques secondes à quatre ou cinq mètres plus loin... Le détachement passe à une faible distance sans remarquer la présence des résistants dans leur cachette... Dix minutes plus tard, les trois femmes conduisent le blessé dans une casemate où les premiers soins lui sont donnés. À l'aube, le blessé est transporté à dos de mulet vers les profondeurs du maquis appelé Achrit.

Les trois valeureuses femmes ont réussi courageusement leur mission !

Khaled Lemnouer, 50^e Anniversaire de l'Indépendance, *Le Soir d'Algérie*, 2012.



J'observe et j'anticipe

- 1 À quelle époque de notre Histoire se situent les événements rapportés par ce document ? Quels indices du texte te permettent de répondre ?
- 2 Dans quelle région d'Algérie ont eu lieu ces événements ?
- 3 D'après toi, qui sont les principaux personnages ? Quel est le principal trait de leur caractère ?



Histoire du Patrimoine

2. COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Je lis et je comprends

☞ *J'observe et j'anticipe*

1. À quelle époque de notre Histoire se situent les événements rapportés par ce document ? Quels indices du texte te permettent de répondre ?

L'auteur de ce document relate un épisode de la guerre d'Algérie. Les indices qui le montrent sont :

- « Nous sommes en 1954 »
- « accrochage entre l'armée française et l'armée de Libération nationale »

2. Dans quelle région d'Algérie ont eu lieu ces événements ?
Les événements ont eu lieu en Kabylie dans la montagne d'Aït Aïssa.

3. D'après toi, qui sont les principaux personnages ? Quel est le principal trait de leur caractère ?
Les personnages principaux de ce texte sont les femmes qui ont été particulièrement courageuses durant la guerre de libération nationale.

☞ *Je lis pour comprendre*

1. Où et quand précisément les faits se sont-ils déroulés ?
Les faits se sont déroulés un certain après-midi du mois d'août 1959 dans la montagne d'Aït Aïssa, en Kabylie.
2. Relève les mots ou groupes de mots qui renvoient aux moudjahidine et ceux qui renvoient aux soldats ennemis.





Histoire du Patrimoine

	Mots	Groupes de mots
moudjahidine	- un combattant - un moudjahid - des résistants - le blessé - deux femmes - la femme	- les trois femmes - l'autre en éclaireur
soldats ennemis	- le détachement	- une patrouille de soldats

3. Un des combattants algériens a reçu une balle. Que risque-t-il ?

Le combattant risque de perdre connaissance et de tomber.

4. Quel mot du texte annonce un événement inattendu ? De quel événement s'agit-il ?

Le mot «soudain» annonce un événement inattendu : trois femmes viennent en aide au moudjahid blessé.

Je relis pour mieux comprendre

1. Le blessé a-t-il été soigné sur place ? Comment les femmes ont-elles procédé pour l'évacuer dans un lieu sûr ?

Non, il n'a pas été soigné sur place. Elles l'emmènent dans un lieu sûr. Deux le soutiennent de chaque côté et la troisième, partie en éclaireur, guide le groupe.

2. Pendant le trajet, un danger surgit. Lequel ? Qui a donné l'alerte ?

Pendant le trajet, le petit groupe rencontre une patrouille de soldats ennemis. C'est la femme partie en éclaireur qui prévient le reste du groupe.





Histoire du Patrimoine

3. *Quel stratagème ces femmes ont-elles élaboré pour ne pas être repérées par l'ennemi ?*
Elles ont réagi très vite : elles ont enterrées l'arme et la cartouchière qu'elles avaient et se sont cachées avec le blessé derrière un tas de bois.
4. *Relève dans le texte deux expressions qui indiquent que ces femmes ont agi très vite ?*
Les deux expressions qui montrent que les femmes ont agi vite sont :
 - avec une rapidité extraordinaire
 - en quelques secondes
5. *Relève les indicateurs de temps qui organisent le déroulement des événements.*
Les indicateurs de temps qui organisent le déroulement des événements sont :
 - depuis plusieurs minutes
 - dix minutes plus tard
 - à l'aube
6. *Ces femmes ont-elles réussi leur mission ?*
Oui, elles ont réussi leur mission puisqu'elles ont conduit le blessé en lieu sûr sans se faire prendre par les soldats ennemis.
7. *Relève les mots qui montrent les qualités de ces femmes.*
Les mots qui montrent les qualités de ces femmes sont :
 - valeureuses
 - courageusement
8. *Si cet épisode de la Révolution algérienne avait été rapporté par un soldat de l'armée française, aurait-il eu le même point de vue sur ces femmes ?*
Il est clair que non, un soldat français les aurait présentées comme les ennemis de la France.

Résumé

Notre travail de recherche a pour objectif de montrer le rôle de la lecture/compréhension dans le développement de(s) compétences rédactionnelle(s) des apprenants de 3^{ème} AM. Pour ce faire, nous avons effectué une observation de la séance de compréhension de l'écrit, et une analyse des copies des apprenants de cette classe répartie en deux groupes de 15 apprenants chacun, et que nous avons invités à rédiger des productions écrites, dont les conditions de rédaction ne sont pas les mêmes. Les apprenants du premier groupe « témoin » ont rédigé des productions écrites sans faire la séance de compréhension de l'écrit, tandis que les apprenants du deuxième groupe « expérimental » ont fait la séance de compréhension de l'écrit. Les résultats de notre analyse ont montré l'importance de l'écrit en compréhension pour développer et améliorer la rédaction.

Mots clés : compréhension de l'écrit, développement, rôle, compétences rédactionnelles, production écrite.

ملخص

بحثنا يهدف إلى إظهار دور القراءة والفهم في تطوير مهارات الكتابة لطلاب قسم سنة ثالثة من التعليم المتوسط. ولذلك، قمنا بملاحظة حصة فهم المكتوب، وتحليل المنتج الكتابي للطلاب في هذه الفئة المقسمة إلى مجموعتين من 15 طالبًا في كل منهما، حيث دعوناهم لتحرير إنتاجات كتابية، ولكن بشروط كتابة مختلفة. قام طلاب المجموعة الأولى بتحرير إنتاجاتهم الكتابية دون إجراء حصة فهم المكتوب، بينما قام طلاب المجموعة الثانية "التجريبية" بإجراء جلسة فهم النصوص. أظهر تحليلنا للنتائج أهمية فهم النصوص لتطوير وتحسين المهارات الكتابية. **كلمات مفتاحية:** القراءة، المهارات الكتابية، فهم المكتوب، المنتج الكتابي، تطوير.

Abstract

Our research study aims to reveal the role of reading comprehension in the development of 3rd ms learners' writing skill. To carry out the research, two groups of third year middle School were selected to participate in this study. They were randomly assigned into an experimental group and a control group of 15 pupils each. Both groups were invited to produce written texts but under different drafting conditions. The first "control" group was asked to write without going through the reading comprehension session, whereas the second "experimental" group did the reading comprehension session before drafting. In addition to that, comprehension sessions were observed. The analysis results of pupils' copies revealed an improvement in the productions of the pupils in favour of the experimental group which confirms the importance of reading comprehension to improve and develop the writing skill among pupils.

Key words : role, reading comprehension, written texts, produce, writing skills

