



MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ «ABBÈS LAGHROUR» DE KHENCHELA
FACULTÉ DES LETTRES ET LANGUES



Département de littérature et langue française

Mémoire de fin d'études

Pour l'obtention du diplôme de Master (L.M.D)

Filière : Français

Spécialité : Didactique de langues étrangères

Thème :

De la compréhension de l'écrit à la production écrite,
quelle stratégie adoptée par l'apprenant ?

Réalisé par :

KHALFAOUI NADA

Sous la direction de :

Dr. YAHIA GHANIA

Membres de jury :

Mme. MEZDAOUT Hassina

Dre

Université de khenchela

Présidente

Mme. ABROUK Nadia

M.A.A

Université de khenchela

Examinatrice

Mme. YAHIA Ghania

Dre

Université de khenchela

Rapporteur

Année universitaire 2021/2022

Remerciements

En préambule à cet mémoire, je remercie ALLAH qui m'aide et m'a donné la patience et le courage durant ces longues années d'étude et de mener à bien ce modeste travail de fin d'étude.

J'adresse mes sincères remerciements à mon encadrante Madame « YAHIA GHANIA » pour son aide précieuse, ses conseils éclairés durant ce travail.

J'exprime mes vifs remerciements au membre de jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche en acceptant d'examiner et évaluer ce travail de fin d'étude.

Je remercie le directeur du primaire « DIAR DJAMEL » où j'ai effectué mon stage, pour son soutien et qui m'a facilité la recherche au sein de l'établissement.

Je remercie aussi l'enseignante « BOUTOUIL MANEL » qui m'a vraiment aidé pour recueillir toute les informations que j'en ai besoin, pour ses conseils durant le stage.

Je ne saurai jamais assez remercier la lumière de ma vie, mes parents, qui par leurs prières et leurs encouragements, j'ai pu surmonter tous les obstacles.

Merci à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à

La mémoire de ma chère grand-mère « AMAMA » Et je sais que si elle était avec moi aujourd'hui, elle serait la première à être heureuse pour moi, Qu'Allah lui fasse miséricorde et fasse de sa tombe un jardin parmi les jardins du paradis.

La mémoire de mes grands-pères et mes grands-mères et ma tante «DALILA »
Mes parents « RACHID» et « SAIDA» qui sont mon précieux cadeau de Dieu, mon secret de bonheur et de réussite. Qui se sont sacrifiés pour moi ; Ils n'ont pas rejeté mes demandes et s'efforcent toujours de me rendre heureuse, ils sont l'amour, la sécurité et mon soutien dans la vie, les mots ne suffisent pas pour les remercier de tout ce qu'ils ont fait pour moi et le font encore. Que Dieu me les garde toujours.

Mes tantes « NADIA » et « HAYET » mes deuxièmes mamans qui sont toujours à mes côtés.

Ma sœur « NEDJWA » qui est la source de soutien, D'encouragement et d'enthousiasme.

Mes frères « AYMEN » et « YAASSER » qui sont mon soutien et ma force dans la vie.

Mes cousins et cousines : Abd el raouf, Youssef, Saad, Hafessa, Hind.

Toute la famille « KHALFAOUI ».

Mon seul et unique et cher ami :Ramzi

Mes amies : Rayen et Wissal.

Mes amies de promos :

Widad, Safa, Aya, Nedjwa, Djemaa, Malek, Khawla.

Nada

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	6
PARTIE I LE CADRAGE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE I LA COMPREHENSION DE L'ECRIT	5
Introduction	6
I .1 Qu'est-ce que la lecture ?	6
I .2 Qu'est-ce que La compréhension de l'écrit ?	7
I .3 L'objectif de la compréhension de l'écrit.....	7
I .4 Les composantes de la compréhension de l'écrit.....	8
I .4.1 Le lecteur	8
I .4.2 Le texte	9
I .4.3 Le contexte.....	9
I .5 Les niveaux de compréhension.....	10
I .6 Les difficultés de la compréhension de l'écrit	10
I .7 La compréhension de l'écrit et les stratégies d'apprentissage.....	12
I .7.1 Qu'est-ce que les stratégies d'apprentissage ?	12
I .7.2 Les catégories des stratégies d'apprentissage	12
Conclusion	16
CHAPITRE II LA PRODUCTION ECRITE	17
Introduction	18
II .1 Qu'est-ce que l'écrit ?.....	18
II .2 Qu'est-ce que la production écrite	19
II .3 L'objectif de la production écrite.....	20
II .4 Les modèles de la production écrite.....	21
II .4.1 Le modèle de Sophie Moirand.....	21
II .4.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987).....	22
II .4.3 Le modèle de HAYES & FLOWER (1980).....	23
II .5 Les difficultés de la production de l'écrit.....	25
II .5.1 Difficultés socioculturelles.....	25

II .5.2 Difficultés linguistiques	25
II .5.3 Difficultés cognitives	26
II .6 La relation entre la lecture et l'écriture.....	26
II .7 L'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite.....	28
Conclusion	29
PARTIE II LE CADRAGE PRATIQUE	30
Introduction	31
CHAPITRE I PRESENTATION ET DESCRIPTION DE L'EXPERIMENTATION.....	32
I .1 Présentation de lieu d'expérimentation	33
I .2 Les apprenants.....	33
I .3 L'échantillonnage.....	33
I .4 Le corpus.....	33
I .5 Le déroulement de la séance.....	34
I .5.1 Les textes	34
I .6 La grille d'évaluation	37
CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS	38
II 1. L'analyse des copies des apprenants	39
II 1.1. Groupe A (expérimenté)	39
II .1.2. Groupe B (témoigne)	57
II .2. Étude comparative	75
II .3. Discussion des résultats	76
II .4 Les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation	77
II .4.1 Les difficultés de la compréhension chez les apprenants.....	77
II .4.2 Les difficultés qui rencontrent les apprenants dans l'écriture.....	77
II .5 Les solutions	77
II .6. Des pistes pour améliorer le vocabulaire de l'apprenant.....	78
II .6.1. Les murs d'affichage	78
II .6.2 Jeux de phrases.....	78
II .6.3 Des applications éducatives	78

II.6.4 Document audio-visuel.....	78
CONCLUSION GENERALE.....	80
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	84
ANNEXES	88
RESUME	101
Résumé.....	102

Liste de figures

Figures de chapitre I

Figure I.1 Un modèle de compréhension selon Jocelyne9

Figures de chapitre II

Figure II. 1 : Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)23

Figure II. 2 : Le modèle de Hayes et Flower (1980)24

Figure II. 3 : Graphique de copie 01/groupe A40

Figure II. 4 : Graphique de copie 02/groupe A42

Figure II. 5 : Graphique de copie 03/groupe A44

Figure II. 6 : Graphique de copie 04/groupe A46

Figure II. 7 : Graphique de copie 05/groupe A48

Figure II. 8 : Graphique de copie 06/groupe A50

Figure II. 9 : Graphique de copie 07/groupe A52

Figure II. 10 : Graphique de copie 08/groupe A54

Figure II. 11 : Graphique de copie 09/groupe A56

Figure II. 12 : Graphique de copie 01/groupe B58

Figure II. 13 : Graphique de copie 02/groupe B60

Figure II. 14 : Graphique de copie 03/groupe B62

Figure II. 15 : Graphique de copie 04/groupe B64

Figure II. 16 : Graphique de copie 05/groupe B66

Figure II. 17 : Graphique de copie 06/groupe B68

Figure II. 18 : Graphique de copie 07/groupe B70

Figure II. 19 : Graphique de copie 08/groupe B72

Figure II. 20 : Graphique de copie 09/groupe B74

Figure II. 21 : Graphique comparatif des résultats obtenus de deux groupes75

Liste de tableaux

Tableaux de chapitre I

Tableau I.1 : la grille d'évaluation.....	37
---	----

Tableaux de chapitre II

Tableau II. 1 : la grille d'évaluation d'apprenant n°01/Groupe A.....	39
Tableau II. 2 : la grille d'évaluation d'apprenant n°02/Groupe A.....	41
Tableau II. 3 : la grille d'évaluation d'apprenant n°03/Groupe A.....	43
Tableau II. 4 : la grille d'évaluation d'apprenant n°04/Groupe A.....	45
Tableau II. 5 : la grille d'évaluation d'apprenant n°05/Groupe A.....	47
Tableau II. 6 : la grille d'évaluation d'apprenant n°06/Groupe A.....	49
Tableau II. 7 : la grille d'évaluation d'apprenant n°07/Groupe A.....	51
Tableau II. 8 : la grille d'évaluation d'apprenant n°08/Groupe A.....	53
Tableau II. 9 : la grille d'évaluation d'apprenant n°09/Groupe A.....	55
Tableau II. 10 : la grille d'évaluation d'apprenant n°01/Groupe B	57
Tableau II. 11 : la grille d'évaluation d'apprenant n°02/Groupe B	59
Tableau II. 12 : la grille d'évaluation d'apprenant n°03/Groupe B	61
Tableau II. 13 : la grille d'évaluation d'apprenant n°04/Groupe B	63
Tableau II. 14 : la grille d'évaluation d'apprenant n°05/Groupe B	65
Tableau II. 15 : la grille d'évaluation d'apprenant n°06/Groupe B	67
Tableau II. 16 : la grille d'évaluation d'apprenant n°07/Groupe B	69
Tableau II. 17 : la grille d'évaluation d'apprenant n°08/Groupe B	71
Tableau II. 18 : la grille d'évaluation d'apprenant n°09/Groupe B	73
Tableau II. 19 : Tableau comparatif des résultats obtenus de deux groupes	75

Introduction générale

La lecture est la pierre angulaire de l'éducation ; sans elle, ni la culture ni la connaissance ne peuvent exister. Elle est avantageuse non seulement pour apprendre mais aussi pour écrire dans une langue étrangère. La lecture est extrêmement importante pour l'apprentissage de nouvelles langues car elle permet aux locuteurs non natifs de se familiariser avec les mots utilisés dans le contexte, ce qui leur permet de parler et d'écrire avec plus d'aisance. C'est un outil utile pour communiquer en classe et découvrir des cultures différentes. Elle est une source précieuse d'enrichissement linguistique car elle élargit la base de connaissances d'une personne. C'est une bonne idée de commencer par apprendre de nouvelles phrases et de nouveaux termes. Cela permet d'élargir ses connaissances, d'enrichir son vocabulaire et de mieux équilibrer sa langue. Il donne aux élèves les compétences et les attitudes dont ils ont besoin pour développer leurs capacités d'écriture.

Nous avons choisi ce sujet parce qu'il est sans aucun doute intéressant, car la lecture et l'écriture sont les objectifs principaux de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, et parce qu'il est pertinent pour ma future pratique en tant qu'enseignant, car je pense que la lecture est une composante essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère, non seulement pour améliorer l'écriture, mais aussi pour améliorer la communication verbale avec les individus.

L'objectif de notre étude est de mettre en évidence l'impact de la lecture, comme la compréhension, sur l'amélioration de la production écrite des apprenants, ainsi que l'importance de l'acquisition du vocabulaire dans la réussite de l'écriture, ainsi que les nombreux défis auxquels les apprenants sont confrontés.

Notre travail tentera de répondre à la question suivante :

Comment les élèves peuvent-ils améliorer leurs compétences en écriture par la lecture ?

C'est d'ailleurs ce qui a déclenché les questions suivantes :

- Quels sont les défis auxquels les élèves sont confrontés lorsqu'il s'agit de lire ?
- Quels types d'obstacles rencontrent-ils lorsqu'il s'agit d'écrire ?
- Quelles sont les stratégies utilisées par les élèves pour améliorer leurs compétences en écriture ?
- Comment la lecture et l'écriture sont-elles liées l'une à l'autre ?

Après avoir présenté notre problématique, nous avançons les hypothèses suivantes :

- **La lecture serait une bonne technique pour que les élèves améliorent la mémorisation de leur vocabulaire.**
- **la lecture constituerait une véritable aide dans l'apprentissage de l'écriture.**

Nous avons utilisé une stratégie expérimentale pour tester ces idées. Nous allons mener une expérience de terrain avec des élèves de cinquième année, divisés en deux groupes (A et B). Dans le groupe A, nous allons réaliser trois leçons de compréhension de l'écrit, données de manière assez régulière, ainsi qu'une séance de production. De l'autre côté, nous venons de réaliser une séance de production avec l'autre groupe. Les rédactions des élèves seront ensuite analysées, et les résultats des deux groupes seront comparés.

En raison de la nature de ce travail ainsi que la particularité du thème proposé nous conduit à organiser le contenu de quatre chapitres, deux chapitres théoriques et deux chapitres pratiques comme suit :

La première partie consacré pour la théorique .Dans le premier chapitre « la compréhension de l'écrit » , nous cernerons dans un premier lieu, les définitions de deux concepts qui sont la lecture et la compréhension de l'écrit puis l'objectif de la compréhension de l'écrit, ses composantes et ses niveaux, les difficultés et enfin la compréhension de l'écrit et les stratégies d'apprentissage .

Quant au deuxième chapitre, nous allons y présenter « la production écrite» qui se subdivise en : définition de l'écrit et de la production écrite, l'objectif de la production écrite, les modèles de la production écrite, les difficultés, la relation entre la lecture et l'écriture et enfin l'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite.

La deuxième partie sera consacré à la pratique, elle se comporte deux chapitres ; Le premier chapitre portera sur la description de l'expérimentation, qui présente le lieu de l'expérimentation, les apprenants, l'échantillon, le corpus, le déroulement de la séance et la grille d'évaluation. L'analyse des résultats obtenus à partir des copies des apprenants sera le sujet du chapitre suivant, qui servira à confirmer nos hypothèses initiales.

Partiel

Le cadrage théorique

Chapitre I

La compréhension de l'écrit

Introduction

La compréhension de l'écrit joue un rôle dans tout processus d'enseignement/apprentissage et plus particulièrement l'apprentissage des langues car c'est une étape indispensable.

Dans ce chapitre nous avons essayé d'éclaircir quelques définitions concernant la compréhension de l'écrit, ainsi qu'on va prendre en charge la compréhension de l'écrit : l'objectif, les composantes, les niveaux de ce dernier et les difficultés rencontrées chez les élèves et enfin les stratégies d'apprentissage et ses catégories selon Paul Cyr.

Ses éléments vont nous permettre d'avoir une idée claire sur la compréhension de l'écrit

I.1 Qu'est-ce que la lecture ?

La lecture est le processus de compréhension de l'information écrite enregistrée sur un support et transmise à l'aide de codes/symboles particuliers tels que la langue. C'est le processus de reconnaissance et d'extraction d'informations à partir de matériaux textuels.

Selon S. Moirand (1982:20) «La lecture est une interaction entre un texte et un lecteur, interaction où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour la prise et le traitement de l'information en vue de produire un sens spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise »

La lecture est une méthode d'apprentissage de la langue qui permet de créer du sens et de se souvenir des mots, des phrases et des structures grammaticales. La lecture est une activité cérébrale qui nécessite la maîtrise de symboles visuels.

C'est aussi ce que dit Adam J.M (1989 :57) :« La lecture est une construction du sens de la part du lecteur qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte »

Selon le petit Robert, la lecture est une « action matérielle de lire, de déchiffrer, (ce qui est écrit)... action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)... action de lire à haute voix (à d'autre personne) »

Pour Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003 :160) «la lecture est par, définition, une interaction entre le texte et son lecteur ».

La lecture étant l'une des clés les plus importantes de la compréhension, elle a fait l'objet de plusieurs recherches.

I.2 Qu'est-ce que La compréhension de l'écrit ?

La lecture est liée à la compréhension de documents écrits. Lire dans sa langue maternelle est similaire à l'exercice de la lecture pour le plaisir ou le travail, qui est souvent appris à l'école. La compréhension de la lecture implique non seulement de comprendre et d'appliquer des informations écrites, mais aussi de les considérer. Il s'agit d'un état d'esprit qui vise à apprendre les moyens de déchiffrer et de construire de multiples significations textuelles.

Bolton (1991: 69) se définit la compréhension comme :

« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme. ».

La compréhension de l'écrit est une activité mentale qui fait appel à la mémoire et à des informations passées ; par conséquent, elle dépend de l'objectif du lecteur, c'est-à-dire de l'utilisation de ses capacités mentales pour en déduire le sens. Une communication entre le lecteur et l'écrivain est également le résultat d'un engagement entre eux. Elle nécessite également l'utilisation de la langue locale ainsi que l'expertise requise pour comprendre avec précision le message envoyé par ce contact.

Daniel Gaounac'h et Michel Fayol (2003 : 12) définissent la compréhension comme : « Une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation »

Selon Reuter (1996 :08) la compréhension de l'écrit est : « une pratique social mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physique et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit ».

I.3 L'objectif de la compréhension de l'écrit

L'objectif est d'initier graduellement notre apprenant à la signification d'un document écrit, ainsi qu'à la saisie et à la lecture de diverses formes d'écrits.

L'objectif majeur de cette compétence n'est pas la compréhension rapide d'un texte, mais plutôt la maîtrise progressive de stratégies de lecture qui permettront à notre apprenant d'avoir envie de lire ou de prendre un article en français dans le futur.

Selon JEAN-JACQUES RICHER, (le français dans le monde N°275) l'enseignement de la compréhension de l'écrit a cinq objectifs :

- Aider les élèves à améliorer leurs compétences en lecture.
- Diversifier et améliorer leur production écrite.
- systématiser les points de syntaxe qu'ils trouvent encore difficiles.
- Éliminer les problèmes lexicaux.
- Apprendre des techniques de travail utiles pour leurs études, telles que la prise de notes, la recherche d'informations, le résumé...etc.

L'apprenant doit être donc capable de tirer peu à peu des informations ponctuelles, ainsi que de repérer des séquences d'écriture, de maîtriser les principales règles du code de l'écriture (accords, genres de phrases, formes verbales), et enfin de dégager le présupposé d'un énoncé après avoir acquis une compréhension approfondie de la langue.

I .4 Les composantes de la compréhension de l'écrit

« La compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte, le contexte. » Jocelyne Giasson (2007 :29).

I .4.1 Le lecteur

Le lecteur est la variable la plus complexe ; il est aussi la source des obstacles les plus importants à la compréhension de l'écrit. Il atteint l'objectif du lecteur en utilisant ses propres structures cognitives et affectives.

I .4.1.1 Les structures du lecteur

I .4.1.1.1 Structures cognitives

Les connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde. Il existe quatre types de connaissances qui permettent de faire des inférences sur le sens d'un texte :

- phonologique : reconnaître les phonèmes qui sont propres à sa langue
- syntaxique : la séquence des mots dans une phrase
- sémantique : le sens des mots et leurs relations
- pragmatique : comprendre comment employer une formule, quel ton utiliser, comment être courtois, etc.
- connaissance du monde : pour comprendre, le lecteur doit construire des ponts entre le nouveau (texte) et le connu (monde) (connaissances antérieures).

I .4.1.1.2 Structures affectives

Ce que le lecteur désire : ses attitudes et ses intérêts en matière de lecture, ainsi que son attirance, son apathie ou son aversion pour la lecture. Le lecteur sera très, assez ou pas du tout intéressé selon le degré d'affinité entre le sujet du texte et ses intérêts personnels

I .4.2 Le texte

Il a été démontré qu'en fonction de la nature des textes, les lecteurs se comportent différemment.

Les textes sont classés soit par :

- la structure du texte (les textes qui présentent une séquence chronologique et ceux qui traitent d'un thème) et son contenu.
- l'intention de l'auteur (ressentir, agir sur le comportement du lecteur, agir sur ses connaissances) et le genre de texte (roman, bande dessinée, théâtre, poème... etc.)

I .4.3 Le contexte

Lorsqu'un lecteur entre en contact avec un texte, toutes les conditions dans lesquelles il se trouve (avec ses structures et ses processus) sont incluses.

Il existe trois types de contextes différents :

- psychologique : les conditions propres au lecteur, telles que son intérêt, sa motivation et son objectif de lecture. (En utilisant le lecteur acheteur / cambrioleur comme illustration de l'intention de lecture).
- social : Tous les types de contact entre le lecteur et l'enseignant ou les camarades de classe pendant la lecture (lecture individuelle, en groupe, seul ou avec un guide).
- les facteurs physiques : tels que le bruit, la température et le support.

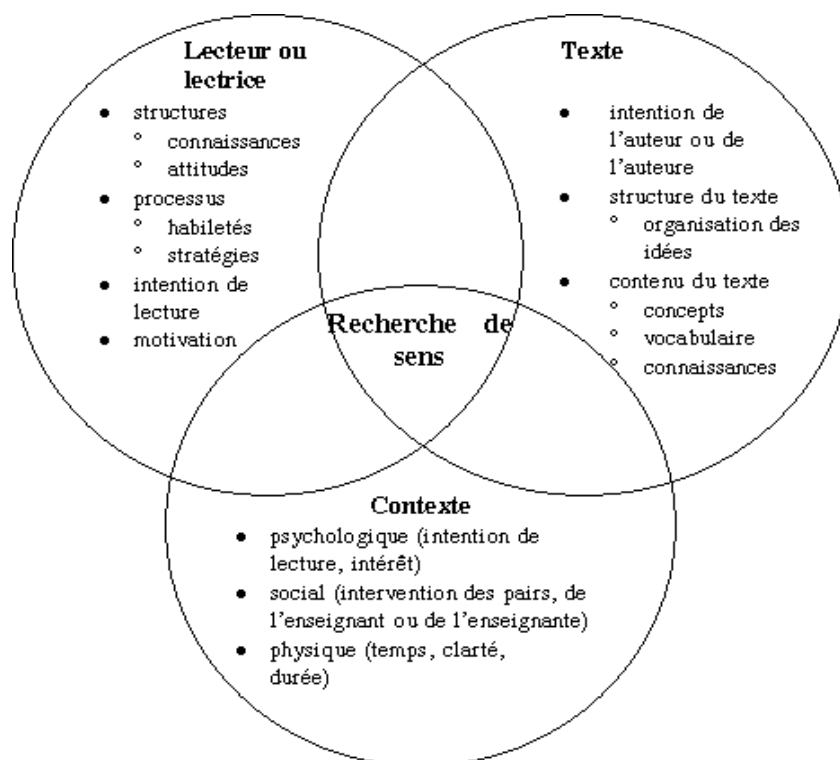


Figure 0.1 Un modèle de compréhension selon Jocelyne

I.5 Les niveaux de compréhension

Lorsque les enfants lisent un document, ils doivent travailler sur un projet de lecture qui a des sens pour eux. Les élèves doivent disposer de méthodes de lecture efficaces afin de devenir des lecteurs engagés. Ce sont les procédures de planification, de gestion et d'évaluation qui seront utilisées avec les différents textes, mais elles doivent leur être clairement communiquées.

Chaque niveau de compréhension nécessite l'acquisition de capacités de lecture qui sont propres à l'apprenant et qui permettent de développer le sens du texte

Selon Jocelyne Giasson (2011:237) :

Les enseignants savent bien que les enfants peuvent présenter différents degrés de compréhension, du plus élémentaire au plus avancé. La compréhension littérale, inférentielle et critique sont les classifications les plus répandues. Il faut préciser qu'il s'agit d'expressions de la compréhension plutôt que de niveaux de compréhension. Il faut préciser qu'il s'agit de manifestations de la compréhension plutôt que de niveaux de compréhension

- La compréhension littérale, Elle est dérivée des informations précises du texte.
- La compréhension inférentielle, Elle exige du lecteur qu'il trouve des liens entre les différentes parties du texte, mais l'auteur ne fournit pas ouvertement ces liens.
- La compréhension critique, Elle exige du lecteur qu'il tienne compte des propos de l'auteur (explicites et implicites) afin de les comparer à sa propre vision du monde ou d'évaluer la signification du texte.

I.6 Les difficultés de la compréhension de l'écrit

Les problèmes de compréhension de la lecture peuvent être causés par un certain nombre de facteurs :

Difficultés de décodage et de déchiffrage :

Selon Giasson Jocelyne (2011.133)

Certaines personnes ont des difficultés à décoder et à déchiffrer le sens des textes qu'elles lisent.

Même si les expressions "déchiffrer" et "décoder" sont parfois utilisées de manière interchangeable, il est important de les distinguer.

Le décodage est une connaissance et un talent qui englobe la compréhension des correspondances lettres-sons ainsi que la capacité à intégrer ces correspondances pour prononcer le mot.

Le déchiffrage peut se faire sur des pseudo-mots puisqu'il s'agit de l'utilisation méthodique des

correspondances lettres-sons et de leur fusion pour lire des mots.

Le décodage, quant à lui, consiste pour les apprentis lecteurs à comprendre le sens du mot plutôt que de le décoder ; par exemple, ils liront "to-ma-te" sans le relier au sens du terme

Incapacité à se souvenir :

La lecture nécessite une bonne mémoire.

-La mémoire à court terme pour se rappeler ce qui a été lu et construire une représentation précise de l'événement.

-La capacité de traiter d'énormes volumes de données et de construire des réseaux en utilisant la mémoire à long terme.

-La mémoire de travail pour un traitement particulier de la compréhension, tel que le traitement des inférences.

Le manque de connaissance du domaine :

Cela peut être dû à des malentendus ou à l'ignorance de la culture. Le lecteur doit avoir une certaine connaissance du sujet, soit par son expérience personnelle, soit par des études antérieures, soit par des lecteurs précédents.

Le manque de connaissance du vocabulaire :

Bien connaître un mot implique de le comprendre, de savoir comment l'utiliser et d'être capable de l'utiliser dans un certain nombre de contextes.

Processus d'inférence :

Dans un texte, tout ce qui n'est pas articulé est implicite ; les inférences sont les procédures qui vont nous amener à rendre l'implicite explicite.

-Incapacité à relier les informations et à détecter les liens entre les éléments du texte afin de tirer des conclusions.

-L'incapacité à porter des jugements interprétatifs en reliant l'information textuelle à des connaissances antérieures.

Incapacité à comprendre la structure générale du texte.

Le défi de la stratégie de contrôle :

Lorsqu'un lecteur compétent rencontre un livre qui semble contredire ce qu'il savait auparavant, il revient pour vérifier et contrôler ses connaissances.

I.7 La compréhension de l'écrit et les stratégies d'apprentissage

I.7.1 Qu'est-ce que les stratégies d'apprentissage ?

Ces dernières années, le terme "stratégie" a gagné une popularité remarquable dans une variété de contextes sociaux.

Les dictionnaires s'accordent généralement sur la définition de la stratégie, comme étant, au sens figuré « un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire » le petit robert (2012 :2438) ; ou « l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif » de Villers 1992.

En éducation, Legendre (1993) considère que la stratégie d'apprentissage est « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique »

Il définit aussi la stratégie comme « une technique intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème ».

Les stratégies d'apprentissage en langue étrangère désignent : « Un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible ».

Les stratégies d'apprentissage, selon Cyr et Germain, sont des mesures délibérées prises par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, le stockage et la reconstruction de l'information.

Macintyre (1994:190) a donné une définition simple qui saisit la notion, pour lui les stratégies d'apprentissage sont « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de faciliter les tâches d'acquisition et de communication ».

Donc les stratégies d'apprentissage sont décrites comme les idées, les comportements, les activités, les actions, les techniques, les séquences ou les opérations d'un apprenant qui facilitent l'apprentissage et maximisent les performances, ce qui les rend plus efficaces et améliore les résultats scolaires.

Les chercheurs se sont intéressés au processus d'apprentissage, c'est-à-dire à la manière dont un élève acquiert des connaissances, les enregistre, les mémorise et les applique à une situation donnée.

I.7.2 Les catégories des stratégies d'apprentissage

Les chercheurs ont tenté à identifier et à définir ces stratégies, en les classant en trois grands groupes, en fonction de leur efficacité dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

À la suite des travaux de certains précurseurs, comme Mc Keachie et ses collègues (1987), O'Malley et ses collègues (1988) ou Weinstein et Mayer (1986), et plusieurs auteurs

reconnaissent trois catégories de stratégies d'apprentissage : les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Ces stratégies d'apprentissage peuvent aider à apprendre plus efficacement, à améliorer la performance et à atteindre vos objectifs.

I.7.2.1 La stratégie Cognitive

Selon Paul Cyr (1998:46)

L'interaction avec l'objet d'étude, la manipulation mentale et l'utilisation de cette stratégie dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage font toute partie des stratégies d'apprentissage. Elles peuvent se manifester dans les performances scolaires d'un élève. Elles se présentent sous différentes formes, en fonction de l'objectif poursuivi.

Parce qu'elles facilitent la communication et l'analyse du matériel, les stratégies cognitives sont extrêmement importantes dans le domaine de l'apprentissage. Selon Wender, Il s'agit de processus ou d'opérations mentales que les apprenants utilisent pour traiter les données Linguistiques et sociolinguistiques. Ces stratégies, selon O'Malley et Chamot, agissent directement sur les informations entrantes afin de favoriser l'apprentissage de l'écriture. Les stratégies cognitives sont les suivantes :

La prise de notes

La prise de notes sur les mots, les phrases, les locutions et les concepts aide l'apprenant à gagner en autonomie ou à s'engager dans un acte de communication.

La pratique de la langue

Cette méthode permet une communication basée sur le langage. Cette pratique consiste à créer des séquences et à appliquer le langage à des circonstances réelles.

La Mémorisation

Il s'agit d'utiliser une ou plusieurs techniques mnémotechniques pour augmenter la capacité de mémorisation.

Le regroupement :

Pour faciliter la récupération du code linguistique ou la répétition, les informations à apprendre sont organisées et classées en fonction de leurs propriétés sémantiques ou syntaxiques.

La déduction/l'induction :

Pour générer et comprendre la langue étrangère, utiliser les règles que l'apprenant a apprises ou supposées.

La traduction :

Utilisation de la langue maternelle comme tremplin vers la compréhension ou la production d'une langue étrangère.

La paraphrase :

Dans un scénario de communication, utiliser la périphrase ou la paraphrase pour compenser un manque de vocabulaire ou de connaissances.

Le résumé :

Produire un résumé mental ou écrit de la règle ou de l'information d'une tâche.

L'élaboration :

Pour comprendre ou produire des énoncés dans un acte de communication, construire des liens intralinguistiques et établir des liens entre de nouvelles informations et des connaissances antérieures.

I.7.2.2 La stratégie Métacognitive

Les stratégies métacognitives sont les pensées et les comportements qui démontrent la compréhension qu'a un étudiant de sa façon d'apprendre et qui guident le choix de son approche. Comprendre son style d'apprentissage n'est donc pas suffisant, il faut aussi le faire suivre de changements.

Dans un perspective socioconstructiviste, Lafortune et Deaudelin (1999:52) définissent la métacognition comme « le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster, vérifier et évaluer son processus d'apprentissage ».

Cyr et Germain (1998:42) confirme « les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre essentiellement les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger ».

Parce qu'elles aident l'apprenant à mieux organiser et agencer les activités d'apprentissage, les techniques métacognitives sont essentielles pour contrôler le processus d'apprentissage. Elles permettent de discerner les différents types d'apprenants et d'identifier ceux qui sont plus avancés et ceux qui ont des difficultés. Voici quelques-unes des approches les plus couramment utilisées dans ce domaine :

La planification :

Lorsqu'un élève organise son discours, il anticipe le but et l'objectif de la communication. Cela motive l'apprenant à anticiper les éléments clés de l'apprentissage.

L'autoévaluation :

Suppose que l'élève puisse évaluer ses propres capacités et ses progrès.

Après avoir effectué une tâche de langage réceptif, vérifier le résultat de la compréhension, ou évaluer la production linguistique.

Tout jugement sur la capacité d'une personne à apprendre, à accomplir des tâches, ou sur l'efficacité et la qualité de son activité cognitive.

L'attention :

Maintenir l'attention pendant l'exécution d'une tâche, prêter attention à l'activité d'apprentissage et à tout apport verbal pouvant contribuer à l'apprentissage.

L'autorégulation :

Des énoncés sur la prédiction du maintien ou de l'ajustement de son activité cognitive, ainsi que sur la réalité des changements anticipés, seront inclus.

Au cours d'un travail d'apprentissage ou d'un acte de communication, vérifier et corriger sa performance.

L'autogestion :

Comprendre et tenter de remplir les conditions qui favorisent l'apprentissage des langues. On suppose que l'élève est conscient de sa capacité à apprendre de manière autonome et qu'il a les croyances et les attitudes nécessaires concernant ses talents, son rôle et ses responsabilités dans le processus d'apprentissage.

L'identification de problème :

Déterminer l'importance d'une tâche linguistique ou d'une composante du travail qui nécessite une solution pour être menée à bien.

I.7.2.3 Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives supposent une interaction avec les autres utilisateurs pour motiver l'apprentissage de la langue cible. A travers lesquelles, l'enseignant peut motiver ses apprenants par le biais du travail en groupe ou en binôme.

On distingue trois types :

Questions de classification et de vérification

Supposons que l'enseignant pose des questions pour obtenir des informations supplémentaires et une meilleure compréhension.

Coopération

C'est lorsque travailler avec d'autres apprenants ou des locuteurs natifs pour comprendre ce qui ne va pas dans votre apprentissage. (Les difficultés d'apprentissage.)

Gestion des émotions

Dans une session d'apprentissage d'une langue étrangère, cette méthode met l'accent sur l'aspect émotionnel des apprenants. Elle met l'accent sur les aspects émotionnels, notamment la faible estime de soi, le stress et le découragement.

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière sur les éléments qui concernent l'acte de la compréhension écrite. Nous essayerons de faire un regard global sur les stratégies d'apprentissage qui aide l'apprenant à améliorer son apprentissage.

Chapitre II

La production écrite

Introduction

L'écriture devient une composante essentielle de la réussite scolaire. Elle est considérée comme l'un des aspects les plus fondamentaux du langage ; elle prend des formes très diverses et son apprentissage est toujours nécessaire ; elle est devenue un instrument essentiel de la réussite.

Après la définition de l'écrit, ce deuxième chapitre abordera les difficultés de l'activité scripturale et sa relation avec la lecture.

II .1 Qu'est-ce que l'écrit ?

« Ecrire » est un mot d'origine latine descendant du verbe « scribere », selon Robert J.P (2008 :76) il désigne «le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissent différentes fonctions langagières ». En d'autres termes, toutes les activités enseignées à l'école, comme l'écriture, l'orthographe et le vocabulaire, sont nécessaires à l'acquisition du métier biblique.

Il ajoute aussi : « L'écrit, comme l'oral, suppose l'existence d'un code constitué par l'écriture, définie comme un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée »

L'écrit est, sans aucun doute, une représentation imagée du discours oral. En d'autres termes, c'est un système d'indicateurs visuels qui matérialise le langage oral tout en adhérant à de nombreuses normes grammaticales et bibliques.

Il est fondamental de reconnaître que l'écrit est une composante importante de toute langue et qu'il sert de moyen de communication dans des domaines aussi variés que la didactique, la linguistique, etc.

Le dictionnaire de Cuq, J-P (2003 :78) définit l'écrit : « l'écrit est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un rapport, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être ».

Dans cette citation, L'écrit est donc une indication unique du langage ainsi que le passage d'un message verbal à un message pictural. L'écriture est un acte de communication créatif qui permet à l'auteur d'exprimer ses idées et son savoir-faire.

Dumont (2006 :71), estime que l'écrit est : « Le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées, non symboliques dont l'agencement en lettre puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit ».

L'écrit est un processus qui implique la création de sens et d'informations. C'est un espace où le savoir est organisé, réorganisé, mobilisé et construit de diverses manières (lettres, articles de presse, nouvelles, récits, etc.). Il est employé pour toute une série de choses, notamment la communication, l'expression de l'esprit, le stockage d'informations et la préparation de concepts.

II .2 Qu'est-ce que la production écrite

«La production écrite n'est pas une aptitude isolée ; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante» J.-P. Gate (1998 :150).

La production écrite est une pratique de communication qui permet aux élèves d'exprimer librement leurs points de vue, leurs pensées et leurs sentiments. Son programme d'études vise à aider les élèves à acquérir la capacité d'écrire des textes diversifiés tant dans leur forme que dans leur objectif.

Elle est une activité qui nécessite que le rédacteur exploite les ressources linguistiques afin de communiquer ses pensées et de transférer des informations. Il s'agit de transmettre toutes les normes de la langue afin de créer un résultat de qualité.

Le dictionnaire de linguistique définit la production écrite comme « l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue» Dubois Jean (1994:381).

C'est une action d'écrire pour communiquer, c'est l'acte de rédiger des textes, de créer un énoncé à travers les règles grammaticales d'une langue, en organisant les différentes règles de la langue cible ou bien les points de langue

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second l'écrite définit la production écrite par « résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établis de façon spécifique une relation entre le scripteur et le lecteur, dans l'instantané ou la différé dans l'ici-et-maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature ».

Selon Sylvie Plane (1994 :44) : « la production écrite est« 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, et ses trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence ».

Cette citation illustre comment, pour aborder une question dans une tâche d'écriture, l'élève doit comprendre les concepts, ainsi que les processus de composition d'un texte à l'aide de méthodes et de stratégies d'écriture.

II .3 L'objectif de la production écrite

L'enseignement/apprentissage de l'écrit constitue un objectif indiscutable de la formation linguistique ; il s'agit de permettre à l'étudiant de produire des écrits de manière autonome.

Cette autonomie nécessite l'utilisation par l'élève de son propre langage et de son expertise, ainsi que le respect des conventions d'écriture ; Il doit saisir les normes de construction des phrases ainsi que leur ordre, respecter la concordance des temps, avoir une excellente orthographe, et être capable de communiquer efficacement en utilisant un vocabulaire varié. Selon Florence Leray (2001-2002:40) : « Apprendre à écrire c'est rendre l'élève capable d'une écriture personnelle et innovante dans une langue correcte et conforme à certain nombre de codes. ».

Il est essentiel de connecter les apprenants à une culture commune de l'écriture tout en soulignant l'importance de l'écriture dans leur apprentissage. Contrairement au langage oral, ce processus n'est pas naturel ou inné, et il nécessite le développement d'une variété de méthodes et de techniques pour le rendre flexible et accessible à tous les apprenants.

L'objectif de l'enseignement/apprentissage de l'écriture est de préparer les apprenants à faire face à ce type d'activité par eux-mêmes et à mobiliser leurs connaissances, leurs compétences interpersonnelles et leur savoir-faire dans une variété de scénarios d'écriture.

En effet, L'exercice d'écriture est une forme d'apprentissage académique qui sert à évaluer la créativité de l'apprenant ainsi que ses talents et aptitudes à l'écriture, de même que son niveau d'assimilation et de compréhension.

Selon Josette Jolibert (1994 :11) :« l'écriture répond à des situations, sous-entend des enjeux, différents selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces ».J.M.Doutreloux (1986 :26) :« produire un écrit demande que l'on construise une représentation (l'organisation mentale de la pensée) des paramètres de la situation dans laquelle se réalise l'activité langagière ».

Ces citations présentes que l'enseignement de l'écriture est une excellente technique pour développer les capacités d'écriture et acquérir des connaissances sur les sujets en question. Il s'agit d'une technique supérieure d'enseignement de cette activité puisqu'elle incorpore un ensemble de ressources linguistiques et exige créativité, répétition et rappel de tactiques de la part du formateur afin d'inciter l'apprenant à écrire et à améliorer progressivement son écriture.

Les élèves apprennent à s'adapter à la langue et à ses règles afin de composer un document cohérent au sein de l'établissement. Ils écrivent pour montrer leurs capacités, être évalués et, surtout, pour être lus.

Il est essentiel de mettre en place des scénarios de production qui leur permettent de comprendre et d'appliquer leurs connaissances de manière cohérente. Il s'agit d'encourager les élèves à reformuler et à réorganiser leurs connaissances afin de mobiliser plus facilement leurs ressources.

Donc, L'objectif de l'enseignement de la production écrite est d'amener les élèves à appliquer toutes les opérations qui leur permettent de mettre en pratique leurs capacités d'écriture et d'appliquer leurs connaissances dans divers scénarios d'apprentissage.

II .4 Les modèles de la production écrite

La production écrite a fait l'objet de nombreuses recherches et investigations. De ce fait, un certain nombre d'auteurs ont travaillé à la construction ou à l'amélioration de modèles de production textuelle susceptibles d'expliquer les mécanismes en action lors de la rédaction d'un texte.

Selon Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond :(1994 : 27.29.37)

II .4.1 Le modèle de Sophie Moirand

Sophie Moirand propose une méthode originale basée sur la lecture pour enseigner la création écrite dans une seconde langue.

Pour aider l'élève dans l'exercice d'expression écrite. L'élève doit d'abord maîtriser les méthodes de lecture avant de passer à la compréhension. Enfin, l'élève doit développer des compétences de production.

Parce qu'il intègre fortement la situation d'écriture à la lecture, le modèle de Moirand se distingue des théories précédentes qui décrivent les processus mentaux impliqués dans l'activité d'écriture. Moirand insiste sur les avantages de la lecture, qui peut contribuer au développement de l'écrit de l'apprenant.

Sophie Moirand propose un modèle de production, quatre composantes fondamentales :

a – Le scripteur : il est membre d'une société avec un statut social, un rôle, une histoire.

Toutes ces variables sont susceptibles d'avoir un impact sur ses œuvres littéraires.

b - La relation scripteur avec le(s) lecteur(s) : en général, l'écrivain n'écrit pas pour lui-même, mais pour les lecteurs. Il peut avoir avec eux des relations spécifiques (amicales, professionnelles, familiales, fonctionnelles, etc.) qui ont un impact sur son discours.

Dans certaines circonstances, l'écrivain n'a pas d'interaction directe avec ses lecteurs, mais il a

des représentations d'eux, ce qui peut avoir un impact sur sa façon d'écrire.

c - La relation entre le rédacteur/lecteur(s) et le document : le rédacteur écrit dans le but de communiquer avec ses lecteurs. Ce but sera énoncé dans le document.

d – la relation entre le scripteur, le document et le contexte extralinguistique : le type de lecteur et le but communicatif du rédacteur sont cruciaux. Cependant, il ne faut pas négliger l'impact du temps, du lieu et du référent (le sujet de l'écrit) sur la forme linguistique du document.

L'approche de Sofie Moirand met l'accent sur les liens sociaux entre l'auteur et le lecteur, c'est-à-dire l'environnement social dans lequel se situent le texte, et la forme linguistique du document.

Ce modèle établi par Sophie MOIRAND reste jusqu'à aujourd'hui, une référence en didactique de l'écriture car, il soulignait l'importance des contacts sociaux (le contexte social) entre le rédacteur et le lecteur et la forme linguistique du document.

II .4.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Ils fournissent deux descriptions basées sur leur examen des comportements d'écriture des enfants et des adultes. CORNAIRE affirme que ces deux descriptions proviennent d'un vaste public de locuteurs de langue maternelle.

La première est « knowledge –telling » "narration de connaissances", qui s'adresse aux écrivains inexpérimentés ou aux jeunes ayant des besoins particuliers. Ce type d'écrivain crée son œuvre sans mener d'étude approfondie sur le sujet en question, dans la mesure où il se contente de ses propres connaissances et expériences.

En revanche, la deuxième description, « knowledge-transforming model » "modèle de transformation des connaissances", s'adresse à un public expérimenté qui sait comment adapter et modifier son fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser au cours du travail d'écriture, et qui identifiera et relèvera ces défis.

La figure N°02 citée par (Dr .mezdaout hassina p 160) présente une vue schématique du modèle

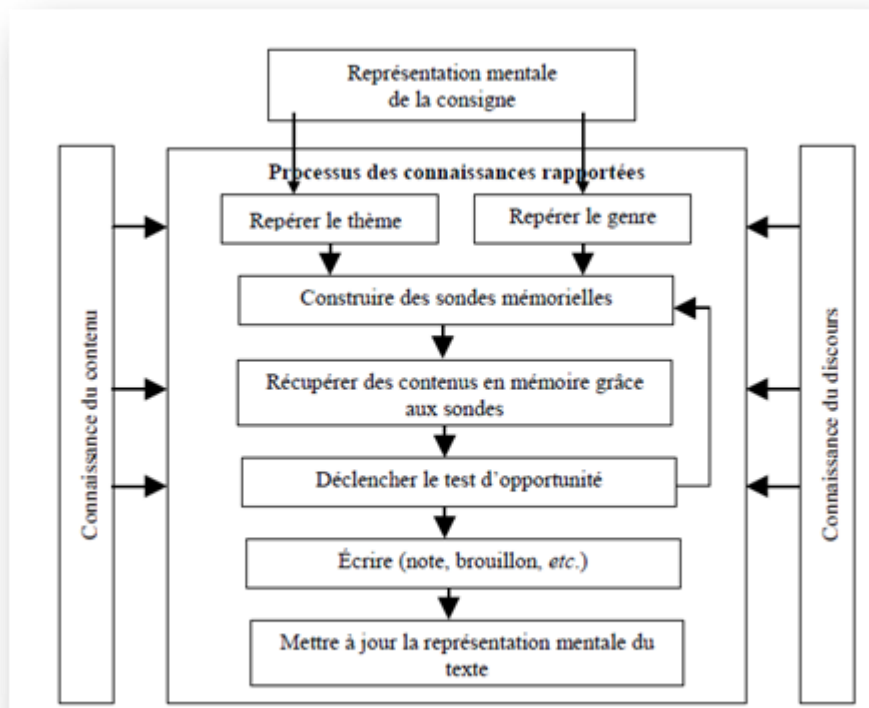


Figure II. 1 : Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

II .4.3 Le modèle de HAYES & FLOWER (1980)

De nombreux travaux utilisent le modèle de HAYES et FLOWER (1980) comme point de départ. Ces chercheurs ont utilisé des procédures d'expression orale parallèle pour déterminer les différents systèmes impliqués dans la production écrite.

Leurs principaux objectifs étaient d'identifier les processus d'écriture, de découvrir la source des difficultés et de décider comment les productions peuvent être améliorées dans des circonstances différentes. HAYES et FLOWER ont créé un modèle qui se compose de trois parties

L'environnement de la tâche :

Englobe tous les aspects de la tâche, tels que les questions abordées, le destinataire et la motivation qu'elle inspire au rédacteur. Il contient également du texte déjà formé dans le sens où, une fois créé, il devient un objet distinct du processus.

La mémoire long terme :

Toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (par exemple, lexicale, règles de grammaire et d'orthographe), les méta-connaissances qui peuvent être pertinentes pour la tâche, les plans d'écriture, et enfin, tous les souvenirs d'expériences antérieures du sujet qui

peuvent être mis à jour ou dans lesquels le sujet peut trouver utile de puiser des informations sont inclus.

Le processus d'écriture

Les procédures de planification, de textualisation, de révision et de contrôle sont toutes incluses dans le processus d'écriture.

La figure N° 03 cité par (Dr .mezdaout hassina ,p 161) présente une vue schématique du modèle.

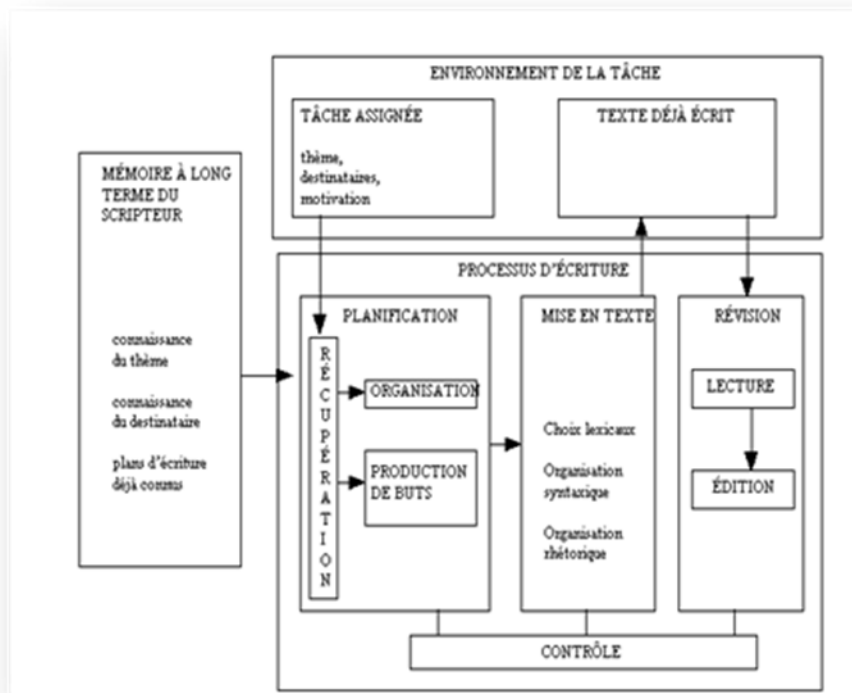


Figure II. 2 : Le modèle de Hayes et Flower (1980)

II .5 Les difficultés de la production de l'écrit

J-P Robert (2008 :174) affirme que :

« Ces difficultés sont d'ordre :

Linguistique : la maîtrise de la langue, notamment celle du lexique, pose problème,

Cognitif : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle,

Socioculturel : chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ignore»

Écrire dans une langue étrangère est une activité complexe qui nécessite la présence de capacités spécialisées telles que la connaissance du sujet, la compréhension du public, la maîtrise du vocabulaire, la maîtrise de la grammaire et d'autres compétences liées à ce type d'activité.

Quelle que soit l'approche pédagogique utilisée ou les compétences des enseignants, il y a toujours des élèves qui ont des difficultés avec l'activité d'écriture, ou qui trouvent qu'il est incapable d'écrire.

De nombreuses raisons contribuent à ces difficultés :

II .5.1 Difficultés socioculturelles

En termes de création écrite, la connaissance de la grammaire et du fonctionnement de la langue est insuffisante pour une bonne maîtrise de la langue.

En outre, la maîtrise de la langue doit s'accompagner d'un certain niveau de compréhension et d'expertise socioculturelle.

Lorsqu'il écrit, l'apprenant doit organiser et structurer son discours en tenant compte du facteur culturel. Chaque langue possède sa propre structure fonctionnelle et rhétorique.

Pour une meilleure communication, le facteur socioculturel est essentiel. Sa non-maîtrise peut toutefois avoir un impact sur la qualité du contenu généré.

II .5.2 Difficultés linguistiques

Le système de règles qui contrôle le fonctionnement de la langue est à l'origine de ces défis. Ils concernent l'utilisation des structures syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles qui permettent au rédacteur de faire des affirmations plus précises. Pour explorer ce sujet, on divise les défis linguistiques en trois catégories :

- **Lexique**

S'intéresse à l'utilisation des mots, notamment à leur variété, leur exactitude et leur pertinence. En outre, le rédacteur doit choisir un vocabulaire qui reflète l'environnement linguistique ainsi que les circonstances de la communication.

- **Orthographe**

L'orthographe est un élément important de la création écrite puisqu'elle nous permet de repérer les erreurs que nous commettons en écrivant. Cependant, le non-respect de ces critères peut faire perdre sa valeur à l'écrit.

Les deux types d'orthographe sont le type lexical, qui concerne la façon dont les mots sont écrits, et le type grammatical, qui concerne l'application des règles grammaticales.

- **Morphosyntaxe**

L'utilisation des règles qui déterminent l'ordre des mots dans une phrase est couverte dans cette section de la grammaire. Cet aspect est essentiel car le rédacteur doit utiliser les structures grammaticales de manière précise et explicite afin d'éviter les malentendus.

II .5.3 Difficultés cognitives

Les troubles cognitifs peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage et créer un indice tel que la difficulté à comprendre, l'inattention et le manque de concentration. La méthode cognitive considère l'écriture comme un scénario de problème qui nécessite une variété de compétences, l'apprenant compris savoir comment se comporter afin de résoudre le problème pendant le processus d'écriture. Le rédacteur doit faire appel à des compétences variées (lexicales, grammaticales... etc.). Pour atteindre son objectif.

Selon M. Fayol (1984 ,66) : « il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive ».

Cela indique que l'élève se trouve dans un scénario où il doit utiliser simultanément toutes les ressources à sa disposition, ce qui constitue un défi. De plus, les obstacles que rencontrent les élèves sont liés à la mise en œuvre du processus d'écriture (planification, édition, révision).

On a constaté qu'au cours de la pratique scripturale les élèves ont du mal à former et à développer des concepts dans des phrases tout en respectant la grammaire, l'orthographe, etc.

II .6 La relation entre la lecture et l'écriture

La lecture est une activité de collecte, de reconnaissance et de mémorisation de signaux, tandis que l'écriture est une activité sociale et fondamentale qui fait partie des capacités que chaque être humain doit acquérir.

Selon Vince Jouve (2004:43) dans son ouvrage la lecture : « La lecture en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre texte et lecteur ».

En didactique des langues, lire c'est : « s'approprier le sens d'un message ». J BIERRE ROBERT (2008 : 116).

Il est essentiel de reconnaître que la lecture est une composante essentielle pour comprendre pleinement un texte et être capable d'en composer un autre. Cela implique que l'apprentissage a lieu sous une forme ou une autre. Les connaissances et les textes nous influencent, que ce soit consciemment ou non.

Selon Montecot (1990) « pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit ».

Dans un contexte de communication, ces deux notions sont tellement imbriquées que l'une ne peut exister sans l'autre autrement dit la maîtrise de l'une est une condition préalable à l'apprentissage de la seconde. Alors que Savoir écrire implique de savoir lire.

Eveline Charmeux (1992) même plus loin en affirmant que « lecture et écriture sont intimement liées dans l'apprentissage : plus l'enfant produit de textes, en situation effectives, plus il devient capable d'approfondir la signification de ce qu'il dit, notamment en découvrant l'importance du « non-dit », Plus ils lisent, plus ils seront en mesure de reconnaître et d'utiliser diverses stratégies d'écriture. La lecture des œuvres de ces auteurs nous a permis de comprendre que la lecture et l'écriture doivent aller de pair dans l'apprentissage des enfants.

Nombreux auteurs se sont concentrés sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture, d'autres ont adopté une approche holistique des deux. En réponse à ceux qui prônent la séparation de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement et l'apprentissage, Selon Giasson (2005 :62), les deux sont inextricablement liés :

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

Elle ajoute que l'existence d'un point commun principal est celui de la compréhension du texte, Elle poursuit en disant que le premier point d'accord est que le texte doit être compris :

« La lecture et l'écriture ont toutes les deux à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte. Alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte ».

La lecture et l'écriture sont deux compétences inextricablement liées. La relation entre ces deux capacités est connue depuis longtemps. Comme le souligne Reuter cité dans la thèse de doctorat d'AMMOUDEN M' hand, enseignant, chercheur à l'université de Bejaia :

« Historiquement les deux pratiques ne cessent de s'influencer en entraînant des transformations importantes ».

On conclure que, La lecture et l'écriture sont indissociables et même complémentaires car toute activité d'écriture se fonde essentiellement sur les connaissances acquises par la lecture, et on ne peut s'exercer à la lecture qu'à partir d'écrits où chaque texte est écrit pour être lu afin de savoir comment est construit le message à transmettre.

II .7 L'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite

La lecture est une composante essentielle de tout processus d'apprentissage d'une langue étrangère, car elle fournit aux apprenants les outils et les attitudes dont ils ont besoin pour développer diverses compétences et aptitudes grâce à la "compréhension".

Elle ne doit pas être superficielle, se limitant à décoder des mots et des expressions, mais plutôt une lecture studieuse et complète pour augmenter le travail d'écriture. Permet aux élèves de distinguer différents types de textes en se concentrant sur la création de sens par le texte, les structures grammaticales utilisées, la conjugaison des verbes et le vocabulaire.

Ainsi, selon Cuq & Gruca (2002 :182) :

« Combiné à la lecture, écrire établit une distinction par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en ouvrier' de la langue et du texte »

La lecture et l'écriture sont deux activités distinctes, mais un examen des programmes éducatifs révèle qu'elles se complètent ; on ne peut pas réussir une activité de lecture sans réussir un exercice scriptural.

D'après Jean Pierre Cuq (2003 :182) :

« 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'un peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait -être comme une condition préalable à la production écrite. »

L'acte de lire des textes encourage et inspire l'élève à améliorer leur compétences d'écriture, tout en leur enseignant des approches et des compétences pour analyser et comprendre les textes sources afin de réussir à élaborer un texte cible efficace.

Yves Reuter (1996 :157) a mis l'accent sur cette idée :

« Contribuer à donner l'envie d'écrire par des textes qui plaisent, qui intéressent : dans ce cas, l'important est le choix des textes, leurs diversités, leurs pertinences par rapport aux scripteurs potentiels ;».

« Contribuer à fournir des matériaux utiles pour écrire (thèmes, techniques) soit par l'imprégnation (« nourrir » avec des textes choisis en fonction des projets susceptibles de les susciter), soit par l'analyse (de textes réussis ou non, de discours d'experts expliquant leur façon d'écrire.) ; ».

La lecture est considérée comme une source d'informations qui alimente l'écriture et contribue au développement de compétences spécifiques à l'écriture, telles que l'orthographe et le vocabulaire. La lecture étant une exigence culturelle pour les auteurs, il est impossible d'en trouver un qui n'ait jamais lu.

Parce que la lecture est une activité ludique qui permet d'améliorer le vocabulaire et d'introduire de nouveaux codes, des structures phrastiques et textuelles, elle est un instrument crucial pour développer les capacités en matière d'écriture. L'apprenant peut produire de bons travaux écrits en appliquant ces codes.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à donner une définition de l'écrit et la production écrite, ainsi que l'objectif de cette dernière.

De même, nous nous sommes efforcés de présenter les modèles de production écrite selon Claudette Coronaire et de Patricia Mary Raymond, les types de difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite. Et Enfin, nous avons démontré le lien entre la lecture et l'écriture, ainsi que l'impact de la lecture sur la production écrite.

Partie II

Le cadrage pratique

Introduction

Cette deuxième partie est divisée en deux chapitres : le premier chapitre est consacré pour la présentation et la description de l'expérimentation et le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse et interprétations des résultats.

Nous avons réalisé une expérience de terrain pour résoudre notre problématique et valider nos hypothèses afin de donner du sens à notre partie expérimental qui est principalement basé sur la lecture comme technique efficace pour améliorer la production écrite chez les apprenants.

Nous espérons qu'en réalisant cette expérience, nous serons en mesure de montrer et de démontrer le rôle de la lecture dans le développement des compétences scripturales dans l'étude de la production écrite.

Chapitre I

Présentation et description de l'expérimentation

I.1 Présentation de lieu d'expérimentation

Notre expérimentation a été effectuée au sein de l'école primaire : « Bousekin Amor » qui se trouve dans la willaya de Khenchela. Cette école a ouvert ses portes l'année passée (2020-2021). Elle contient 12 classes pédagogiques et assure la scolarisation de 306 élèves de tous les niveaux. Tandis que le nombre d'enseignants est de 14 dont deux enseignantes de la langue française.

I.2 Les apprenants

Pour réaliser notre travail de recherche, nous avons choisi une classe de 5^{ème} année primaire compose 27 élèves cette classe est divisée en sous-groupes. Le groupe «A » contient 13 élèves dont 7 garçons et 6 filles, et le groupe « B » contient aussi 13 élèves dont 5 garçons et 8 filles âgés entre 10 et 11 ans. Les élèves sont de niveau hétérogène.

I.3 L'échantillonnage

Pour mener à bien notre travail de recherche et vérifier nos hypothèses de départ, nous avons eu recours à la méthode expérimentale pour l'élaboration de notre travail, parce qu'elle convient avec l'analyse et l'interprétation des copies des apprenants.

Nous avons choisi une classe de cinquième année primaire qui se compose de deux sous-groupes et comme matière : la compréhension et la production écrite.

- Le groupe A choisi, est constitué de 13 élèves dont 6 filles et 7 garçons (groupe expérimenté).

- Le groupe B choisi, est constitué de 13 élèves dont 8 filles et 5 garçons (groupe témoin).

Nous avons opté pour ce niveau scolaire pour montrer que la lecture a un effet fondamental sur l'amélioration des productions écrite chez les élèves et les difficultés rencontrées lors de l'écriture.

De plus, à ce niveau, l'apprenant est capable d'apprendre les stratégies d'écriture, améliorer sa compréhension du processus d'écriture dans une langue étrangère..

I.4 Le corpus

Nous avons fait des séances de compréhension de l'écrit et d'autres séances de production écrite avec ces deux sous-groupes :

-le groupe A (expérimental) : nous avons fait 3 séances successif de compréhension écrite ; nous avons choisie 3 textes de même thème, après ces trois séances de compréhension nous avons mené une séance de production écrite.

-le groupe B (témoigne) : nous avons mené seulement une séance de production écrite.

Pour voir l'impact de la compréhension de l'écrit sur l'amélioration de la production écrite des élèves et démontrer par la suite

I.5 Le déroulement de la séance

I.5.1 Les textes

Texte N° 01

Le chat Mimi

Mimi c'est un chat très beau, il a une tête ronde, de petites oreilles et des yeux bleus ciel, Son nez est aplati et sa bouche est petite, il a quatre pattes courtes et de longues moustaches, Sa fourrure est blanche, J'adore mon chat



Texte N°02

Le lapin

Le lapin est un animal domestique, c'est un petit mammifère. Le lapin pèse de 2 à 5 kg, et il mesure entre 25 à 80 cm. Sa femelle est nommée la lapine et son petit c'est le lapereau. Cet animal vit dans une ferme ou dans un clapier, il se nourrit des légumes et de l'herbe. Le lapin a de grandes oreilles, des dents longues, et une petite queue ronde.



Texte N°03

Le cheval

Le cheval est un animal domestique. Sa forme est élégante. Ses jambes sont longues et fines, terminés par un seul sabot. Il se nourrit d'herbe, de foin, de paille et d'avoine. C'est un herbivore, mais il ne rumine pas. Sa femelle s'appelle La jument.



- Avec des images pour faciliter la compréhension de ces textes :



Image n°01



Image n°02



Image n°03

I .5.2 Le déroulement de les trois séances de la compréhension de l'écrit (groupe A)

Nous avons mené la séance à l'aide d'une fiche pédagogique

1. Éveil de l'intérêt :

J'ai demandé aux élèves de citer quelques animaux qu'ils connaissent que ce soit des animaux domestique ou bien sauvage.

2. Moment de découverte :

J'ai demandé aux élèves de regarder attentivement la photo avant de leur demander ce qu'ils ont remarqué (couleur, yeux, pattes, oreilles, etc.). Je les ai incités à décrire vocalement l'animal après avoir vu les images et appris à le connaître.

3. Moment d'observation méthodique :

Je leur ai distribué le texte que j'avais choisi et leur ai demandé de lire pendant 5 minutes en silence. Ensuite, j'ai procédé à une lecture magistrale qui assurait une bonne articulation des syllabes avant de poser une question de contrôle.

4. Moment de reformulation personnelle :

J'ai ensuite passé à la lecture individuelle des apprenants. J'ai donné aux élèves de 5 à 8 élèves l'occasion de lire le texte, puis j'ai administré des questions de compréhension pour évaluer leurs connaissances. Ils répondent au fur et à mesure.

5. Moment d'évaluation :

Pour cette étape j'ai fait une petite activité (vraie ou faux).

- **Nous avons écrit quelques mots à mémoriser au tableau à la fin de chaque séance de compréhension, et les élèves les ont copiés dans leurs cahiers. Les termes que nous avons cités se trouvent dans les trois textes dont nous avons abordé.**

- **Le vocabulaire mémorisé lors des séances de la compréhension de l'écrit :**

Texte n°01	Texte n°02	Texte n°03
Tête, ronde, aplati, fourrure.	Mammifère, clavier, queue	Élégant, fines, foins, herbivore.

Séance N°04 : la production écrite (groupe A et groupe B)

Eveil de l'intérêt :

Nous avons commencé par une production orale. Nous avons invité les élèves à apporter des animaux domestiques qu'ils connaissent et apprécient. La majorité des élèves ont nommé des animaux tels que le chat, le chien, la gazelle, le lion, etc.

Moment de découverte :

Nous avons rédigé la consigne sur le tableau :

Tu aimes les animaux domestiques, en 3 à 4 phrases décris ton animal préféré.

- N'oublie pas de * donner un titre à ton texte.
- * Utiliser la 3^{ème} personne du singulier.
- * Utiliser le présent de l'indicatif.
- * Utiliser le vocabulaire mémorisé.
- Aide-moi de la boîte à mots

Nom	Adjectif	Verbe
- la forêt	- domestique	- Etre, avoir,
- une ferme	- Beau/belle	se nourrir/ manger
- l'herbe	- Long-court	vivre
- Les yeux	- Petit /grand	
- Les oreilles		
- Les pattes		

Moment d'observation méthodique :

Nous avons fait une lecture magistrale et nous avons expliqué la consigne et la boîte à mot de la production écrite puis nous avons souligné les mots clés ensemble

Ensuite, nous avons analysé ensemble cette tâche à travers des questions :

- 1-combien de phrases doit-on écrire ?
- 2-quel pronom personnel doit-on utiliser ?
- 3-à quel temps les verbes doivent être conjugués ?

I.6 La grille d'évaluation

Pour analyser les copies des élèves, nous allons suivre cette grille d'évaluation.

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot						
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit						
La variété et la richesse du vocabulaire						
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé						
La cohérence						
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)						

Tableau 0.1 : la grille d'évaluation

Chapitre II

Analyse et interprétations des résultats

II .1 L'analyse des copies des apprenants

II 1.1 Groupe A (expérimental)

Il Ya 3 absences, nous avons analysé 10 copies.

Apprenant n 01 :

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot				+		
				(7/17mots)		
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit	+					
	(0/11mots)					
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(0/25mots)					
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé				+		
				(2/3)		
La cohérence					+	
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)				+		
				(4/25mots)		

Tableau II. 1 : la grille d'évaluation d'apprenant n°01/Groupe A

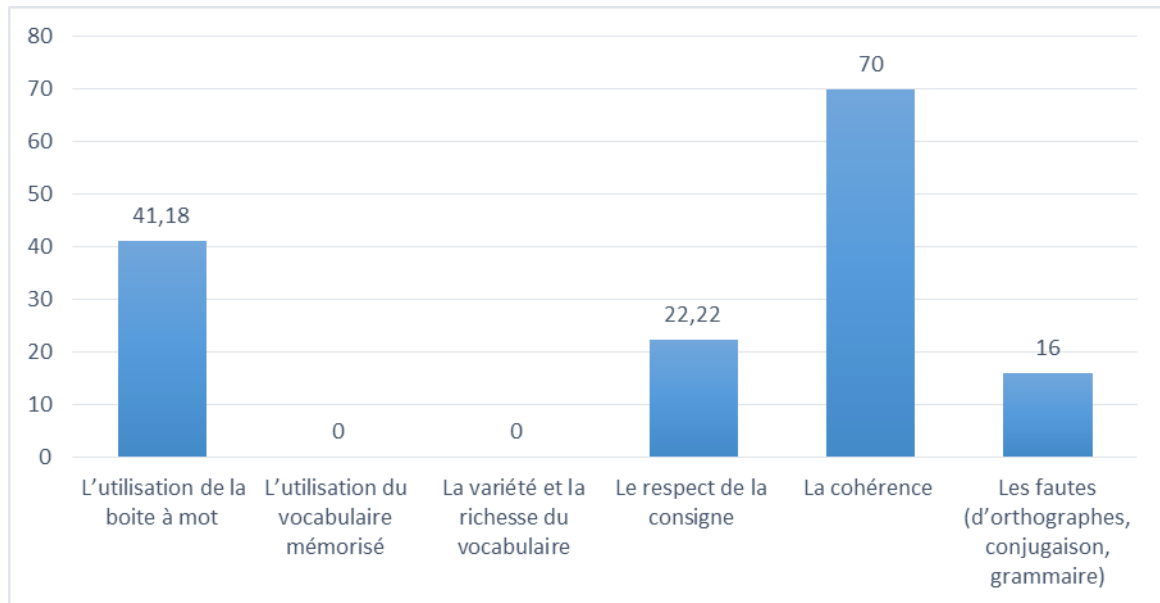


Figure II. 3 : Graphique de copie 01/groupe A

Commentaire :

Nous constatons que cet apprenant n'a pas utilisé les mots qu'il a mémorisés lors de la séance de la compréhension (0%) car il s'est appuyé uniquement sur la boîte à mots (41,18%), ensuite, la variété et la richesse du vocabulaire sont (0%) puisqu' il n'a pas utilisé un nouveau mot , il a respecté 2 sur 3 de la consigne (22.22%),. Sa production était cohérente (70 %) mais il a fait quelques fautes (d'orthographe et de conjugaison) (16 %).

Apprenant n° 02 :

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot				+		
				(8/17mots)		
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit	+					
	(0/11mots)					
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(0/23mots)					
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé					+	
					(2/3)	
La cohérence						+
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)				+		
				(4/23mots)		

Tableau II. 2 : la grille d'évaluation d'apprenant n°02/Groupe A

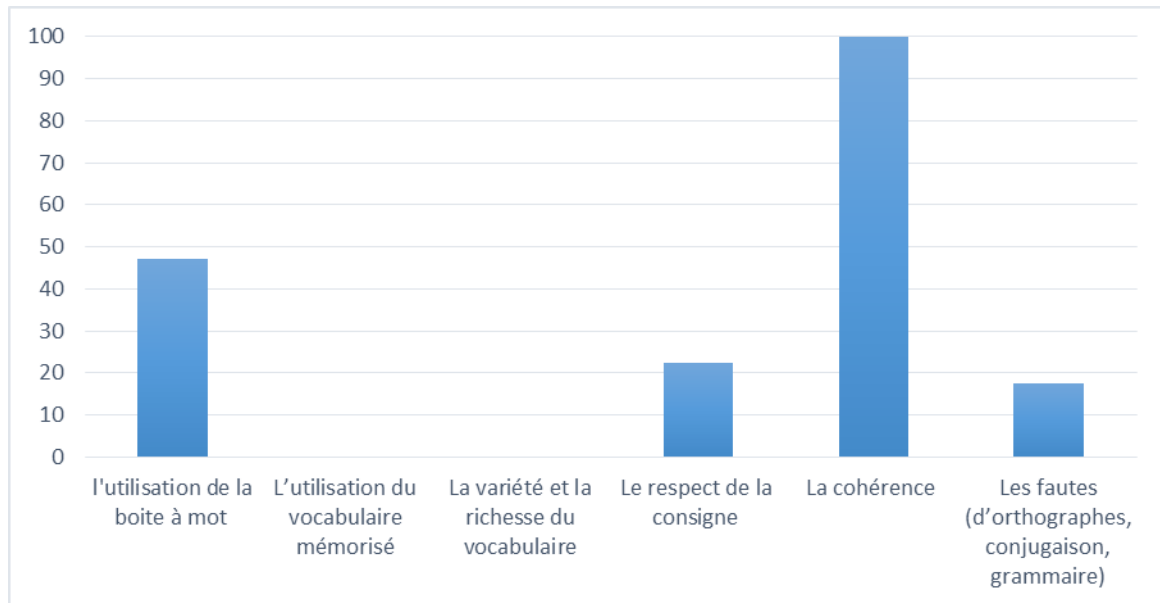


Figure II. 4 : Graphique de copie 02/groupe A

Commentaire :

Nous constatons que cet apprenant n'a pas utilisé les mots qu'elle a mémorisés lors de la séance de la compréhension (0%) car elle s'est appuyé uniquement sur la boîte à mots (47%), ensuite, la variété et la richesse du vocabulaire sont (0%) puisqu' elle n'a pas utilisé un nouveau mot. elle a respecté 2 sur 3 de la consigne (22.22%). Sa production était cohérente (100%) mais elle a fait quelques fautes (d'orthographe et de conjugaison) (17.39 %).

Apprenant n°03

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot		+				
		(4/17mots)				
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit	+					
	(0/11mots)					
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(1/17mots)					
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé						+
						3/3
La cohérence						+
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)			+			
			(5/17mots)			

Tableau II. 3 : la grille d'évaluation d'apprenant n°03/Groupe A

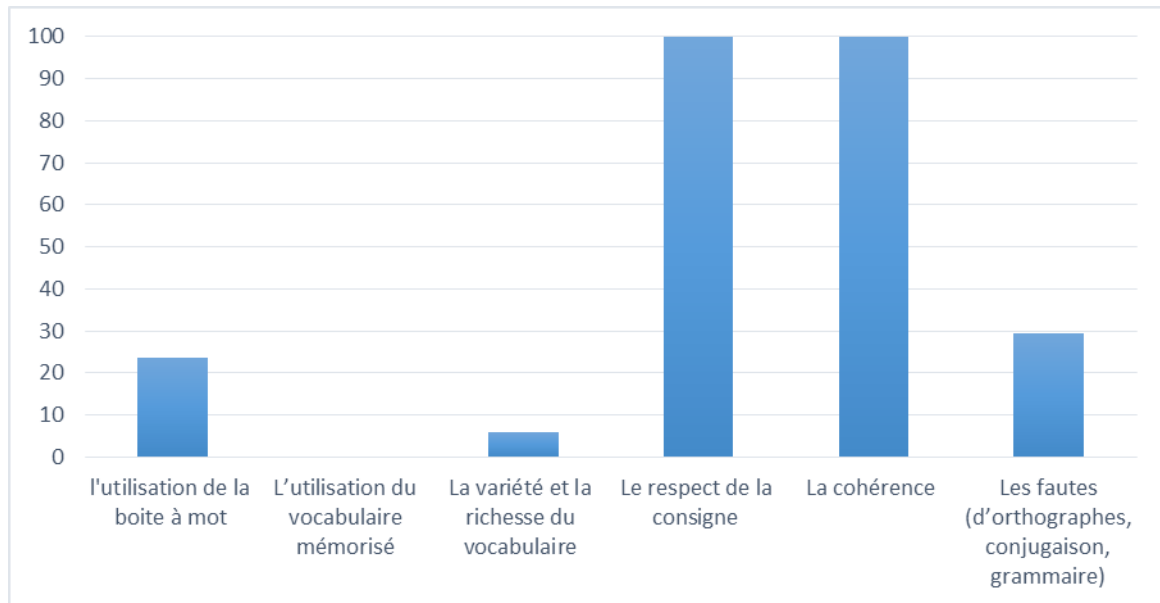


Figure II. 5 : Graphique de copie 03/groupe A

Commentaire :

Nous constatons que cet apprenant n'a pas utilisé les mots qu'il a mémorisés lors de la séance de la compréhension (0%) car il s'est appuyé uniquement sur la boîte à mots (47%), ensuite, la variété et la richesse du vocabulaire sont (5.88%) puisqu' il a utilisé un seul nouveau mot. il a respecté toute de la consigne (100%). Sa production était cohérente (100%) mais il a fait quelques fautes (d'orthographe et de conjugaison) (29.41%).

Apprenant n°04

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot		+				
		(3/17mots)				
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit	+					
	(1/11mots)					
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(1/13mots)					
Le respect de la consigne						
- le titre						+
- emploi des pronoms (il, elle)						(3/3)
- écrire correctement les verbes au temps demandé						
La cohérence						+
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)			+			
			(5/13mots)			

Tableau II. 4 : la grille d'évaluation d'apprenant n°04/Groupe A

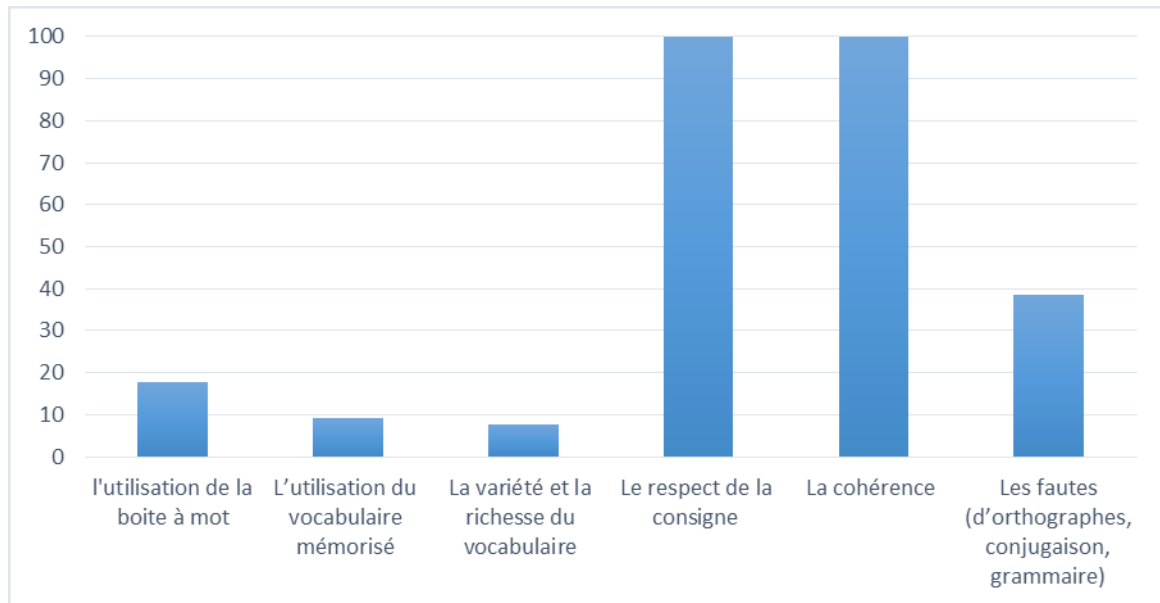


Figure II. 6 : Graphique de copie 04/groupe A

Commentaire :

Nous constatons que cet apprenant a utilisé un seul mot qu'il a mémorisés lors de la séance de la compréhension (9.09%) il s'est appuyé sur la boîte à mots ; il a utilisé (17.64%) des mots, ensuite, la variété et la richesse du vocabulaire sont (7.69%) puisqu' il a utilisé un seul nouveau mot. il a respecté toute la consigne (100%). Sa production était cohérente (100%) mais il a fait quelques fautes (d'orthographe et de conjugaison) (38.46 %).

Apprenant n°05

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot		+				
		(3/17mots)				
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit	+					
	(1/11mots)					
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(1/28mots)					
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé		+				
		(1/3)				
La cohérence			+			
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)		+				
		(13/28mots)				

Tableau II. 5 : la grille d'évaluation d'apprenant n°05/Groupe A

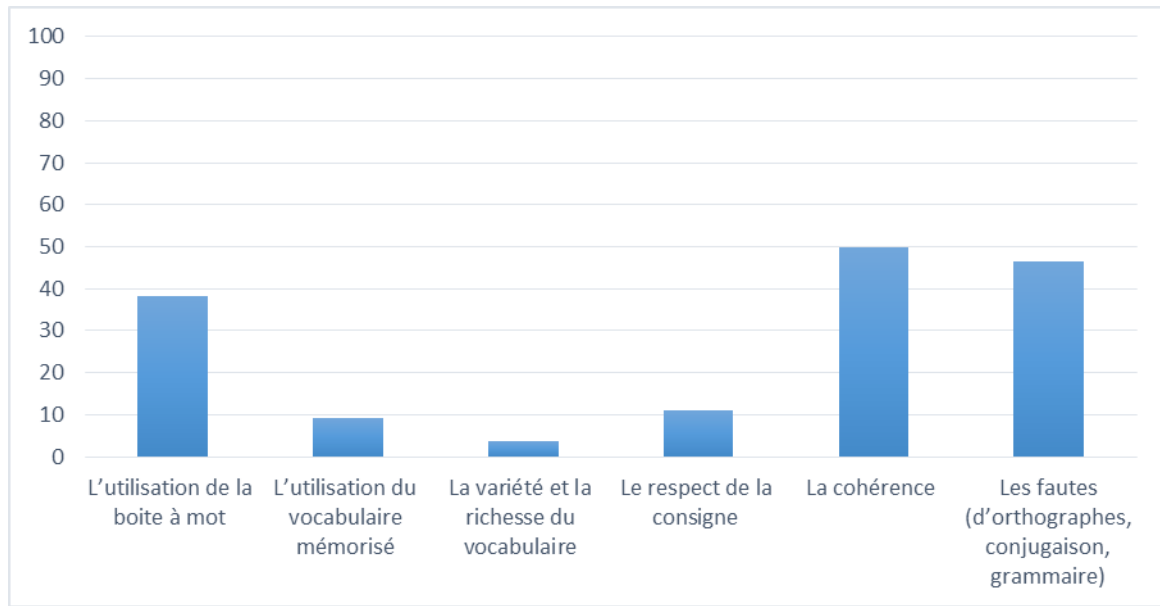


Figure II. 7 : Graphique de copie 05/groupe A

Commentaire :

Nous constatons que cette apprenant a utilisé un seul mot qu'elle a mémorisés lors de la séance de la compréhension (9.09%) elle s'est appuyé sur la boîte à mots ; elle a utilisé (35.29%) des mots, ensuite, la variété et la richesse du vocabulaire sont (3.57%) puisqu' elle a utilisé un seul nouveau mot. Elle a respecté 1/3 de la consigne (11.11%). Sa production n'était pas cohérente (50%) et elle a fait beaucoup de fautes (d'orthographe et de conjugaison) (46.42 %).

Apprenant n°06

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot					+	(7/17mots)
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit	+					(0/11mots)
La variété et la richesse du vocabulaire	+					(0/29mots)
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé					+	(2/3)
La cohérence			+			
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)					+	(8/29mots)

Tableau II. 6 : la grille d'évaluation d'apprenant n°06/Groupe A

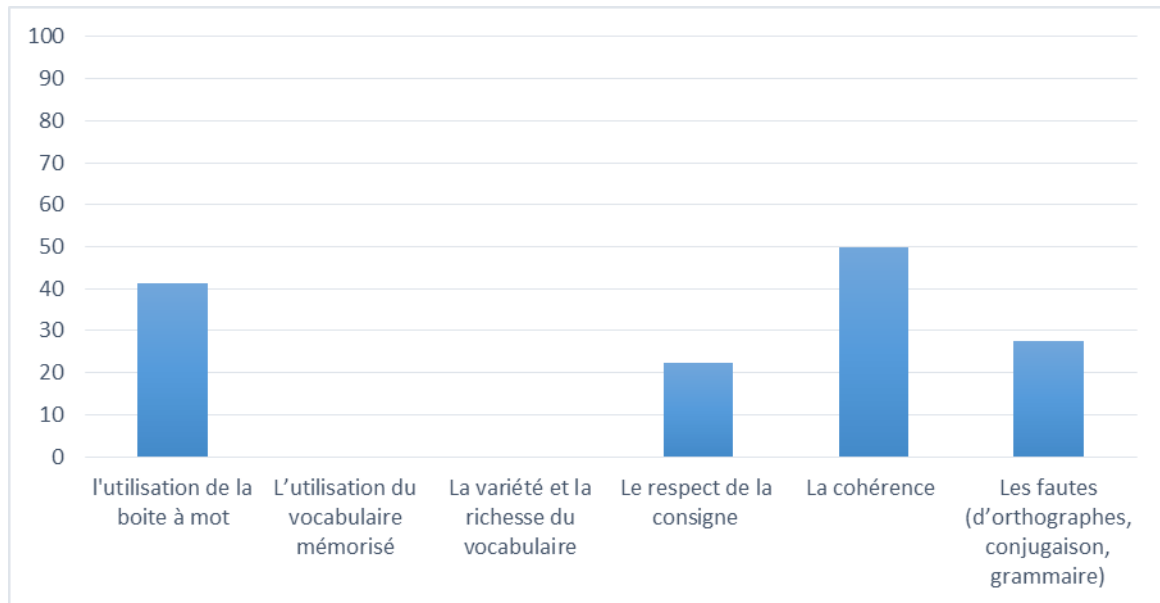


Figure II. 8 : Graphique de copie 06/groupe A

Commentaire :

Nous constatons que cet apprenant n'a pas utilisé les mots qu'il a mémorisés lors de la séance de la compréhension (0%) il s'est appuyé sur la boîte à mots ; il a utilisé (41.17%) des mots, ensuite, la variété et la richesse du vocabulaire sont (0%) puisqu'il n'a pas utilisé des nouveaux mots. il a respecté 2/3 de la consigne (22.22%). Sa production n'était pas cohérente (50%) et il a fait quelque fautes (d'orthographe et de conjugaison) (27.58%).

Apprenant n°07

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot				+		
				(6/17mots)		
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit	+					
	(1/11mots)					
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(0/25mots)					
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé					+	
					(2/3)	
La cohérence					+	
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)			+			
			(7/25mots)			

Tableau II. 7 : la grille d'évaluation d'apprenant n°07/Groupe A

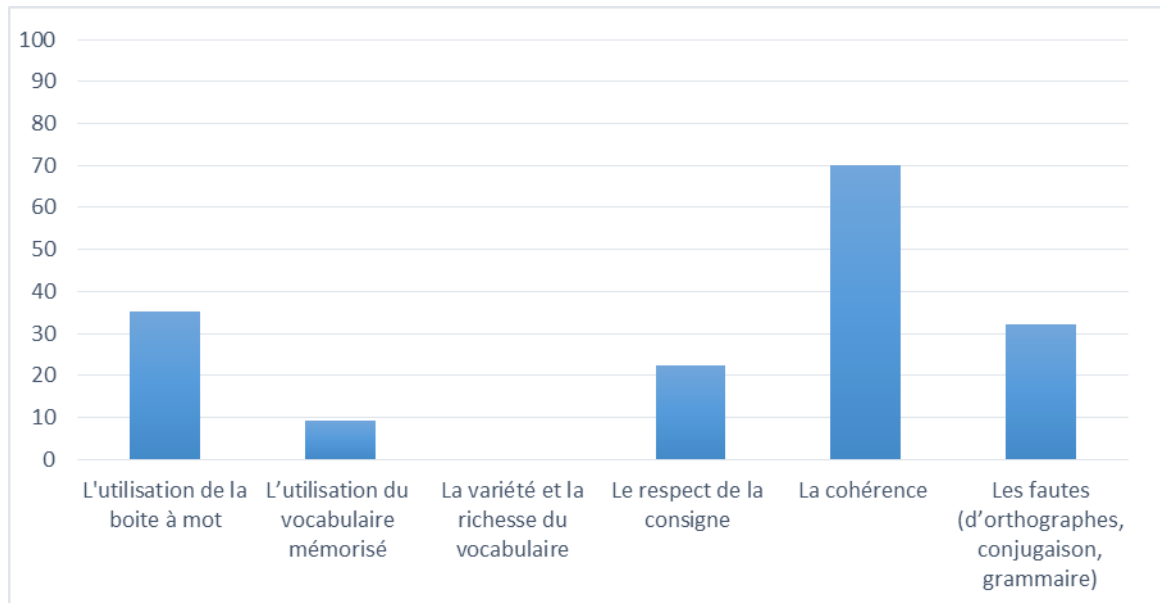


Figure II. 9 : Graphique de copie 07/groupe A

Commentaire :

Nous constatons que cet apprenant a utilisé un seul mot qu'il a mémorisés lors de la séance de la compréhension (9.09%) il s'est appuyé sur la boîte à mots ; elle a utilisé (35.29%) des mots, ensuite, la variété et la richesse du vocabulaire sont (0%) puisqu' il n'a pas utilisé des nouveaux mots. il a respecté 2/3 de la consigne (22.22%). Sa production était cohérente (70%) et il a fait des fautes (d'orthographe et de conjugaison) (32 %).

Apprenant n°08

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot	+					
(1/17mots)						
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit	+					
(1/11mots)						
La variété et la richesse du vocabulaire		+				
(1/10mots)						
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé		+				
(1/3)						
La cohérence	+					
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)	+					
(1/10mots)						

Tableau II. 8 : la grille d'évaluation d'apprenant n°08/Groupe A

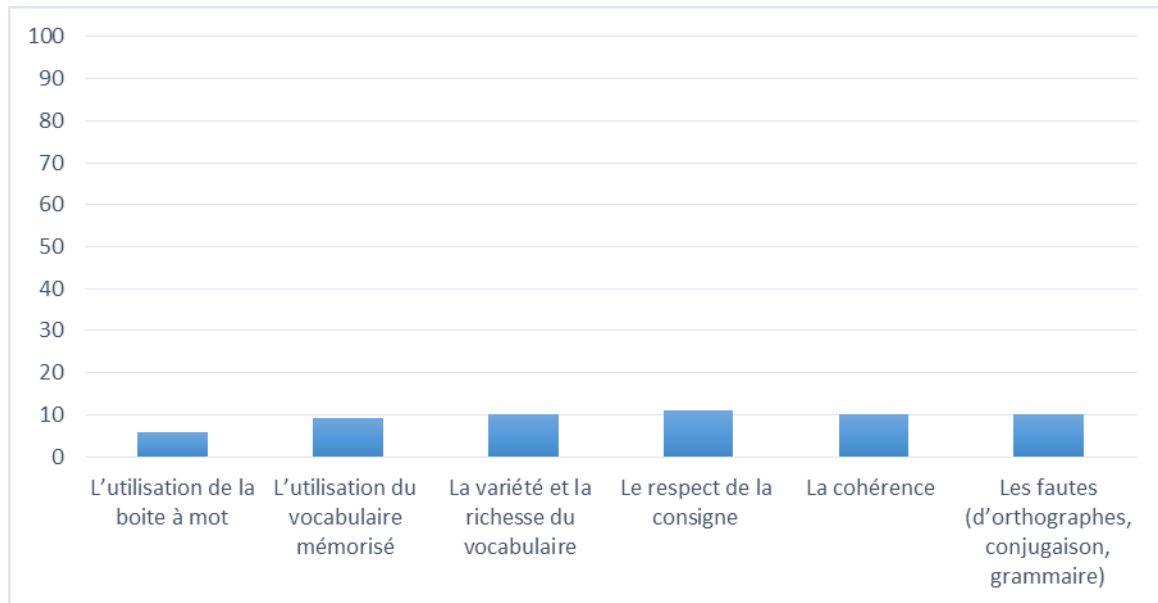


Figure II. 10 : Graphique de copie 08/groupe A

Commentaire :

Nous constatons que cet apprenant a utilisé un seul mot qu'elle a mémorisés lors de la séance de la compréhension (9.09%) elle se n'est pas appuyé beaucoup sur la boîte à mots ; elle a utilisé seulement (5.88%) des mots, ensuite, la variété et la richesse du vocabulaire sont (10%) puisqu' elle a utilisé un seul nouveau mot. Elle a respecté 1/3 de la consigne (11.11%). Sa production n'était pas cohérente (10%) et elle a fait une seul fautes (d'orthographe et de conjugaison) (10 %).

Apprenant n°09

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot				+		
				(9/17mots)		
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit		+				
		(2/11mots)				
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(0/21mots)					
Le respect de la consigne	+					
- le titre	(0/3)					
- emploi des pronoms (il, elle)						
- écrire correctement les verbes au temps demandé						
La cohérence	+					
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)	+					
	(18/21mots)					

Tableau II. 9 : la grille d'évaluation d'apprenant n°09/Groupe A

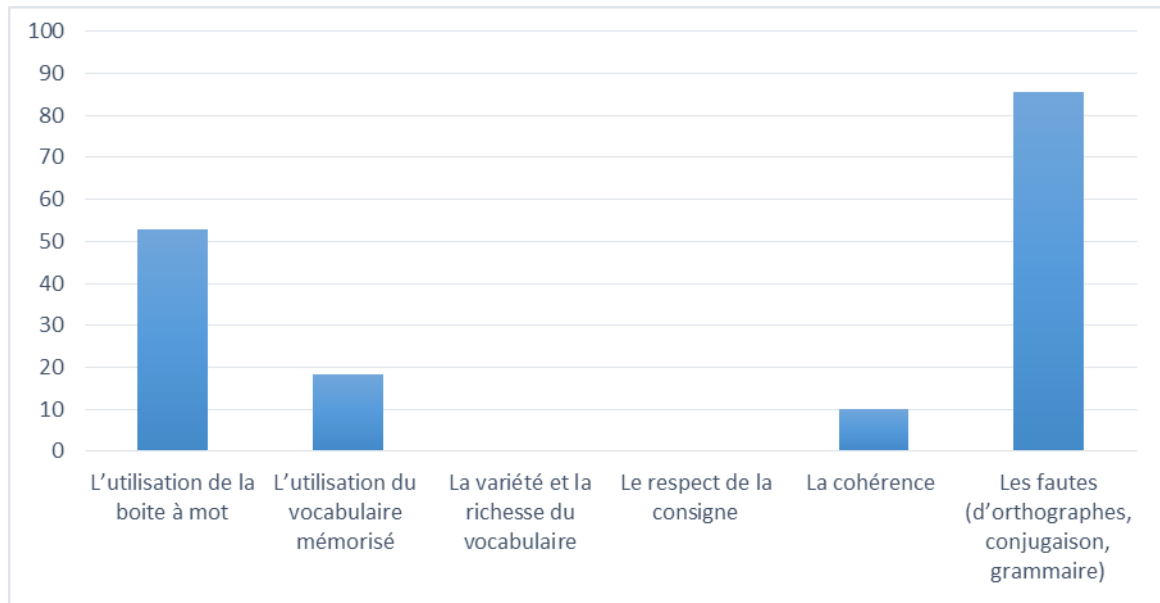


Figure II. 11 : Graphique de copie 09/groupe A

Commentaire :

Nous constatons que cet apprenant a utilisé deux mots qu'il a mémorisés lors de la séance de la compréhension (9.09%) il s'est appuyé aussi sur la boîte à mots ; il a utilisé (52.94%) des mots, ensuite, la variété et la richesse du vocabulaire sont (0%) puisqu'il n'a pas utilisé des nouveaux mots. Il n'a pas respecté complètement la consigne (0%). Sa production n'était pas cohérente (10%) et il a fait trop de fautes (d'orthographe et de conjugaison) (85.71 %).

- **Apprenant n°010 a donné la feuille blanche.**

II .1.2 Groupe B (témoigne)
Apprenant n°01

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot			+			
			(8/17mots)			
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(2/29mots)					
Le respect de la consigne						
- le titre						+
- emploi des pronoms (il, elle)						(3/3)
- écrire correctement les verbes au temps demandé						
La cohérence						+
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)				+		
				(7/29mots)		

Tableau II. 10 : la grille d'évaluation d'apprenant n°01/Groupe B

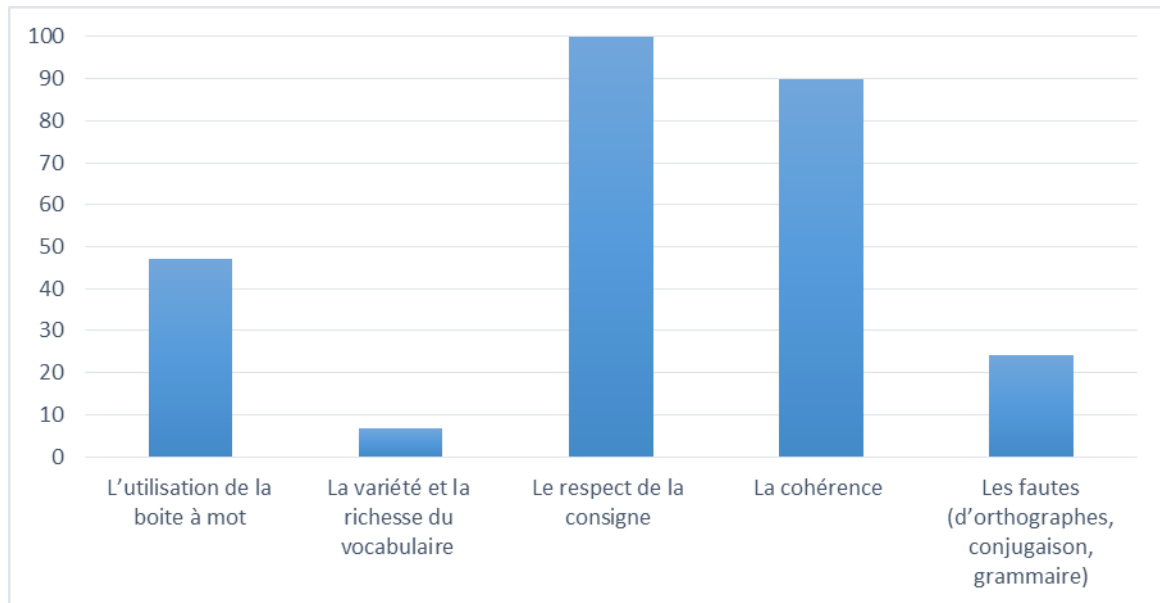


Figure II. 12 : Graphique de copie 01/groupe B

Commentaire :

Nous remarquons que l'apprenant dans sa production utilise la boîte à mot de pourcentage de 47.05% tandis que la variété et la richesse du vocabulaire utilisés sont (6.89%) car il a ajouté deux nouveaux mots, il a écrit de manière cohérente (90%) et il a respecté la consigne (100%). En plus il y a 24.13% de fautes (d'orthographe, grammaire, conjugaison).

Apprenant n°02

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot			+			
			(7/17mots)			
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(1/27mots)					
Le respect de la consigne						
- le titre						
- emploi des pronoms (il, elle)					+	
					(2/3)	
- écrire correctement les verbes au temps demandé						
La cohérence						+
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)		+				
		(9/27mots)				

Tableau II. 11 : la grille d'évaluation d'apprenant n°02/Groupe B

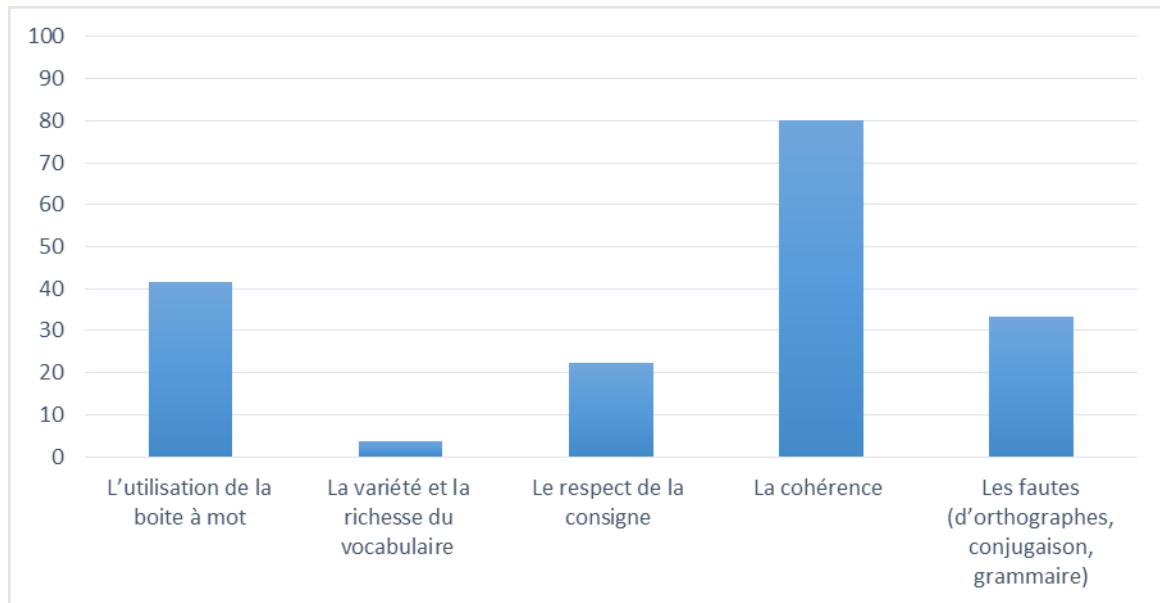


Figure II. 13 : Graphique de copie 02/groupe B

Commentaire :

Nous remarquons que l'apprenant dans sa production utilise la boîte à mot de pourcentage de (41.71%) tandis que la variété et la richesse du vocabulaire utilisés sont (3.70%) car elle a ajouté un nouveau mot, elle a écrit de manière cohérente (80%) et elle a respecté 2 /3 de la consigne (22.22%). En plus il y a (33.33%) de fautes (d'orthographe, grammaire, conjugaison).

Apprenant n°03

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot		+				
		(6/17mots)				
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(3/23mots)					
Le respect de la consigne						
- le titre	+					
- emploi des pronoms (il, elle)	(1/3)					
- écrire correctement les verbes au temps demandé						
La cohérence				+		
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)	+					
	(10/23mots)					

Tableau II. 12 : la grille d'évaluation d'apprenant n°03/Groupe B

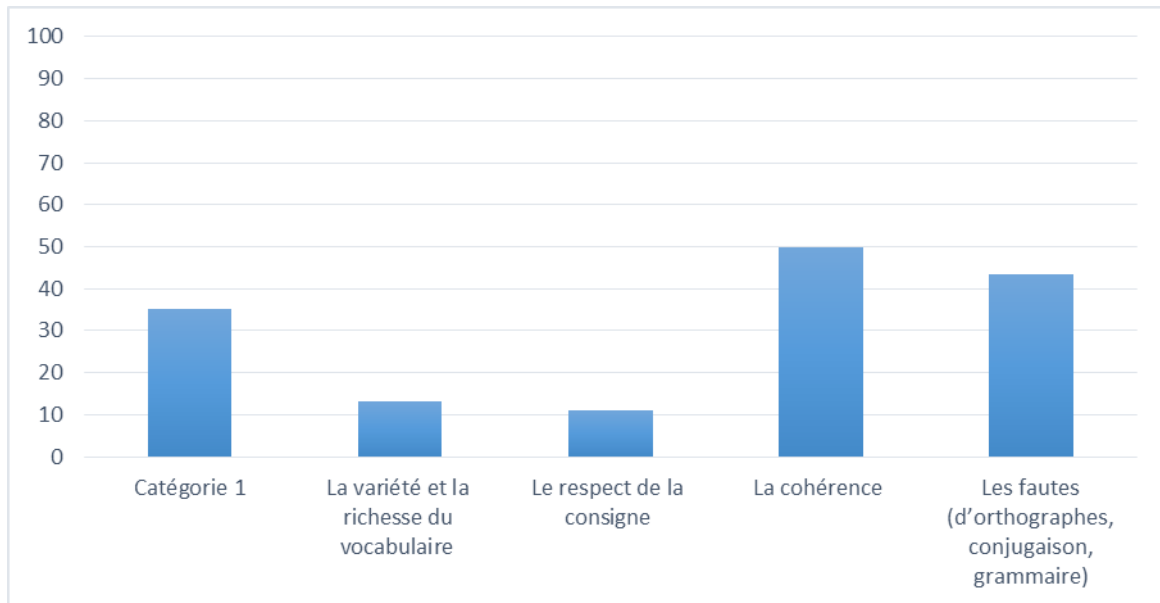


Figure II. 14 : Graphique de copie 03/groupe B

Commentaire :

Nous remarquons que l'apprenant dans sa production utilise la boîte à mot de pourcentage de (35.29%) tandis que la variété et la richesse du vocabulaire utilisés sont (13.04%) car elle a ajouté trois nouveaux mots, elle n'a pas écrit de manière bien cohérente (50%) et elle n'a pas respecté la consigne (11.11%). En plus il y a (43.47%) de fautes (d'orthographe, grammaire, conjugaison).

Apprenant n°04

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot				+		
				(9/17mots)		
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(1/23mots)					
Le respect de la consigne						
- le titre						+
- emploi des pronoms (il, elle)						(3/3)
- écrire correctement les verbes au temps demandé						
La cohérence					+	
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)	+					
	(8/23mots)					

Tableau II. 13 : la grille d'évaluation d'apprenant n°04/Groupe B

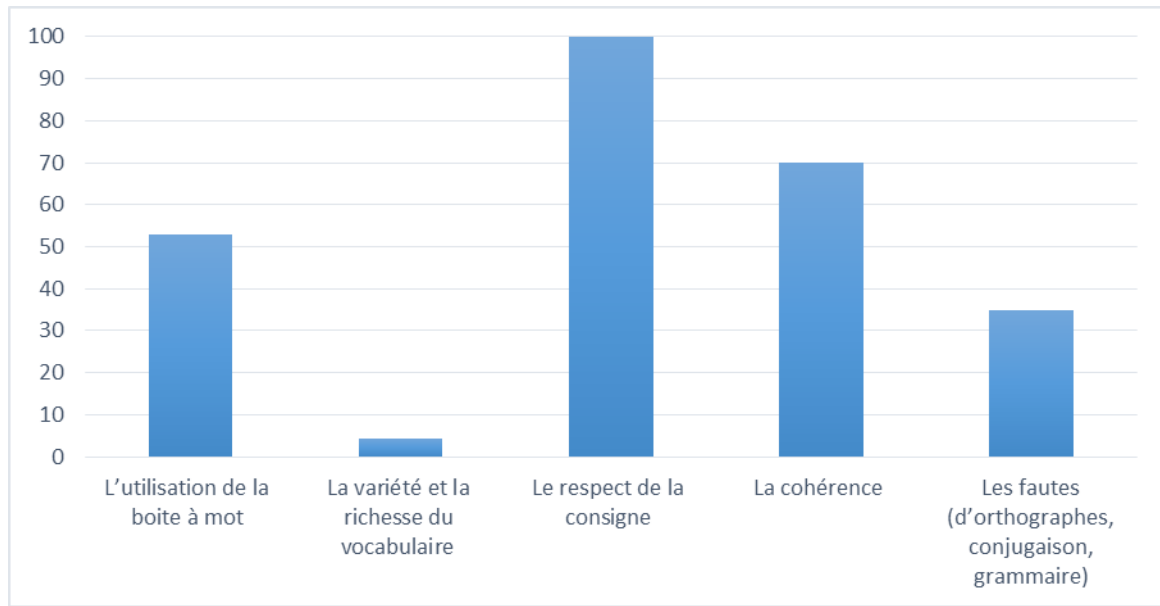


Figure II. 15 : Graphique de copie 04/groupe B

Commentaire :

Nous remarquons que l'apprenant dans sa production utilise la boîte à mot de pourcentage de (52.94%) tandis que la variété et la richesse du vocabulaire utilisés sont (4.34%) car elle a ajouté un nouveau mot, elle a écrit de manière cohérente (70%) et elle a respecté la consigne (100%). En plus il y a (34.78%) de fautes (d'orthographe, grammaire, conjugaison).

Apprenant n°05

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot			+			
			(7/17mots)			
La variété et la richesse du vocabulaire		+				
		(5/33mots)				
Le respect de la consigne						
- le titre						
- emploi des pronoms (il, elle)						+
- écrire correctement les verbes au temps demandé						(3/3)
La cohérence						+
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)						+
						(2/33mots)

Tableau II. 14 : la grille d'évaluation d'apprenant n°05/Groupe B

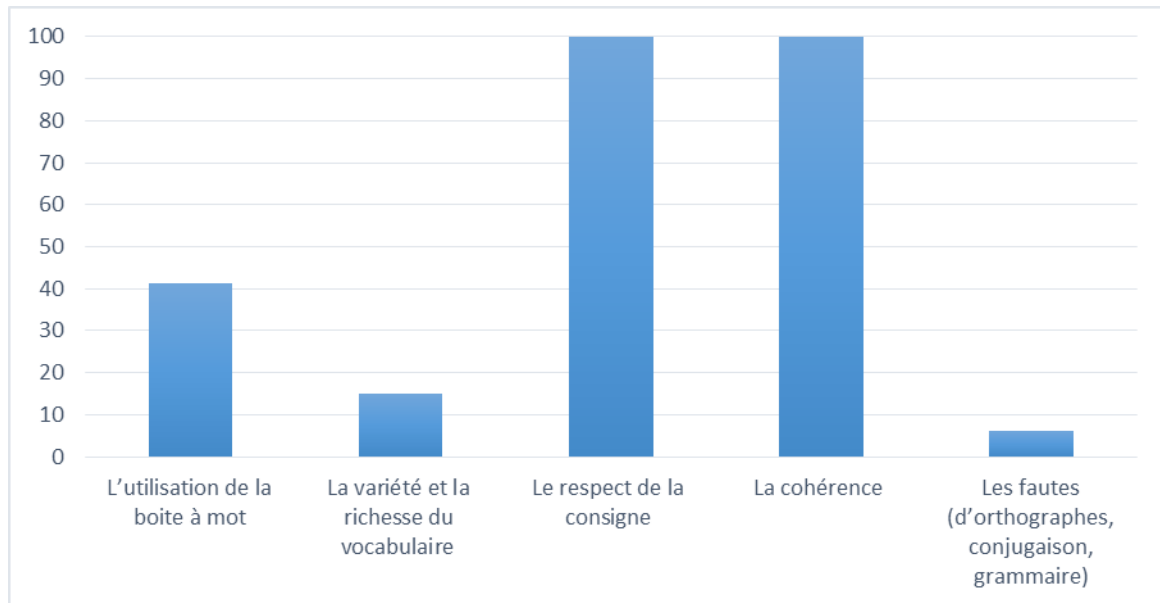


Figure II. 16 : Graphique de copie 05/groupe B

Commentaire :

Nous remarquons que l'apprenant dans sa production utilise la boîte à mot de pourcentage de (41.17%) tandis que la variété et la richesse du vocabulaire utilisés sont (15.15%) car elle a ajouté deux nouveaux mots, elle a écrit de manière cohérente (100%) et elle a respecté la consigne (100%). En plus il y a (6.06%) de fautes (d'orthographe, grammaire, conjugaison).

Apprenant n°06

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot	+					
	(3/17mots)					
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(1/12mots)					
Le respect de la consigne						
- le titre						
- emploi des pronoms (il, elle)					+	
- écrire correctement les verbes au temps demandé					(2/3)	
La cohérence		+				
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)			+			
			(4/12mots)			

Tableau II. 15 : la grille d'évaluation d'apprenant n°06/Groupe B

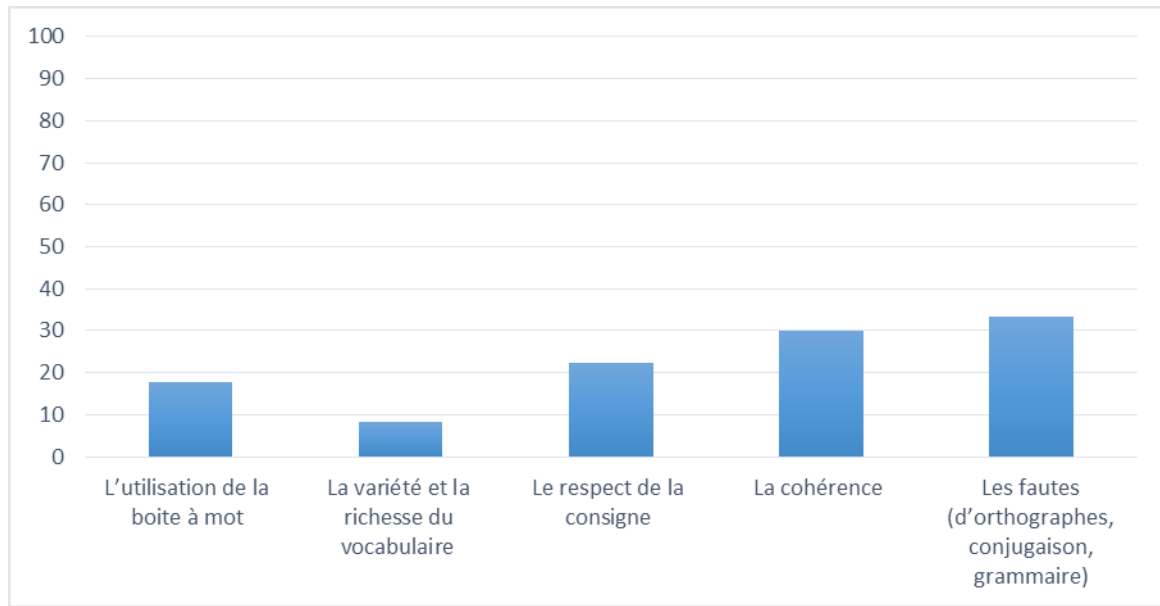


Figure II. 17 : Graphique de copie 06/groupe B

Commentaire :

Nous remarquons que l'apprenant dans sa production utilise la boîte à mot de pourcentage de (17.64%) tandis que la variété et la richesse du vocabulaire utilisés sont (8.33%) car elle a ajouté un seul nouveau mot, elle n'a pas écrit de manière cohérente (30%) et elle a respecté 2/3 de la consigne (22.22%). En plus il y a (33.33%) de fautes (d'orthographe, grammaire, conjugaison).

Apprenant n°07

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot		+ (5/17mots)				
La variété et la richesse du vocabulaire	+ (5/27mots)					
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé						+ (3/3)
La cohérence						+
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)					+ (5/27mots)	

Tableau II. 16 : la grille d'évaluation d'apprenant n°07/Groupe B

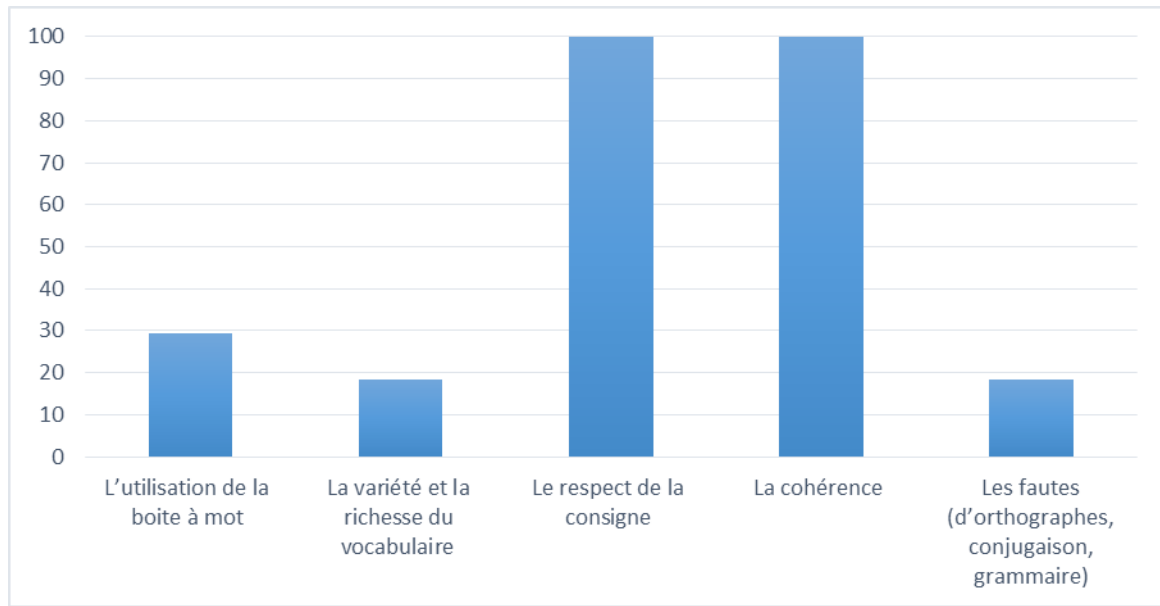


Figure II. 18 : Graphique de copie 07/groupe B

Commentaire :

Nous remarquons que l'apprenant dans sa production utilise la boîte à mot de pourcentage de (29.41%) tandis que la variété et la richesse du vocabulaire utilisés sont (18.51%) car elle a ajouté cinq nouveaux mots, elle a écrit de manière cohérente (100%) et elle a respecté la consigne (100%). En plus il y a (18.51%) de fautes (d'orthographe, grammaire, conjugaison).

Apprenant n°08

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot		+				
		(6/17mots)				
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(1/20mots)					
Le respect de la consigne - le titre - emploi des pronoms (il, elle) - écrire correctement les verbes au temps demandé						+
						(3/3)
La cohérence					+	
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)		+				
		(5/20mots)				

Tableau II. 17 : la grille d'évaluation d'apprenant n°08 Groupe B

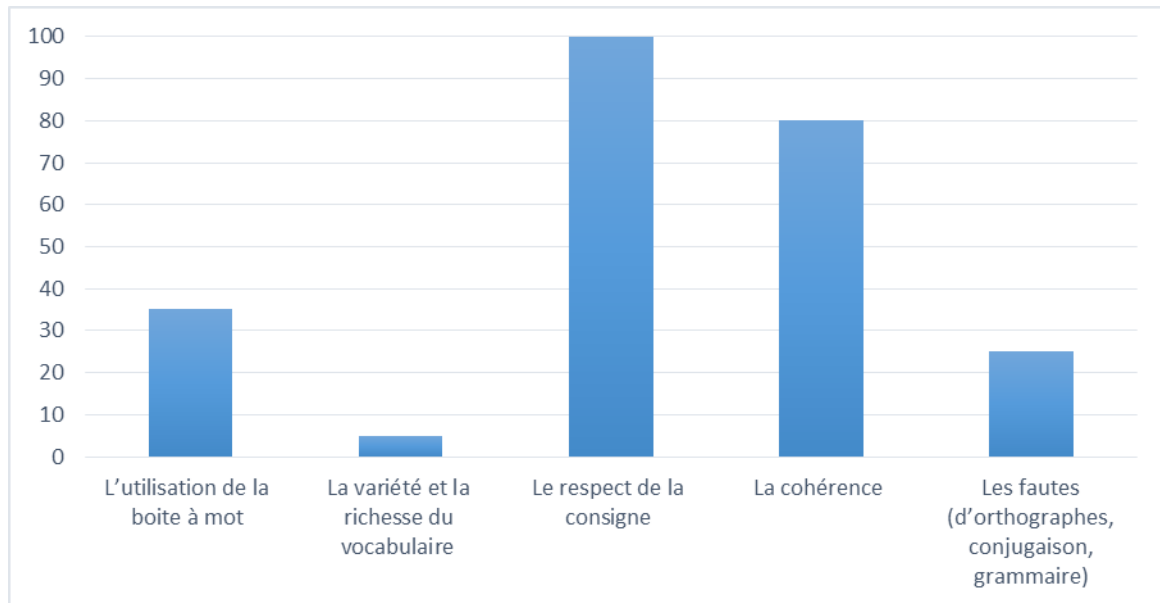


Figure II. 19 : Graphique de copie 08/groupe B

Commentaire :

Nous remarquons que l'apprenant dans sa production utilise la boîte à mot de pourcentage de (35.29%) tandis que la variété et la richesse du vocabulaire utilisés sont (5%) car elle a ajouté un nouveau mot, elle a écrit de manière cohérente (80%) et elle a respecté la consigne (100%). En plus il y a 25% de fautes (d'orthographe, grammaire, conjugaison).

Apprenant n°09

Les critères	faible	moyen	Passable	Bien	Très bien	Excellent
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot		+				
		(6/17mots)				
La variété et la richesse du vocabulaire	+					
	(0/19mots)					
Le respect de la consigne						
- le titre						
- emploi des pronoms (il, elle)		+				
		(1/3)				
- écrire correctement les verbes au temps demandé						
La cohérence	+					
Les fautes (d'orthographe, conjugaison, grammaire)	+					
	(10/19mots)					

Tableau II. 18 : la grille d'évaluation d'apprenant n°09/Groupe B

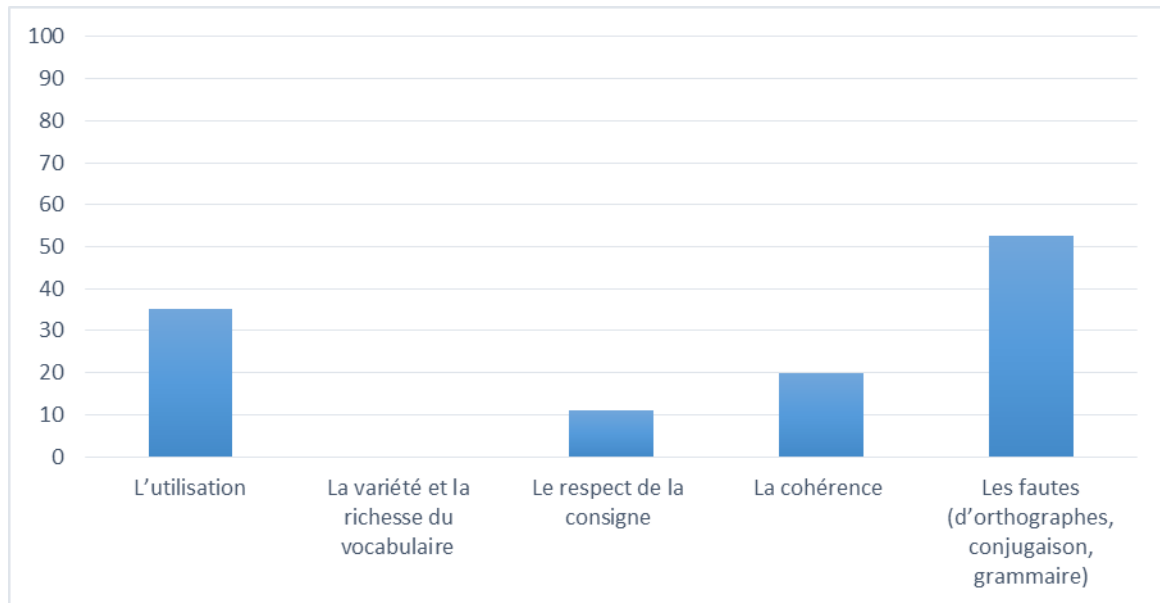


Figure II. 20 : Graphique de copie 09/groupe B

Commentaire :

Nous remarquons que l'apprenant dans sa production utilise la boîte à mot de pourcentage de 35.29% tandis que la variété et la richesse du vocabulaire utilisés sont (0%) car elle n'a pas ajouté des nouveaux mots, elle n'a pas écrit de manière cohérente (20%) et elle a respecté 1/3 de la consigne (11.11%). En plus il y a beaucoup de fautes (d'orthographe, grammaire, conjugaison) de 52.63%.

- **Apprenant n° 10 a donné la feuille blanche et l'apprenant n° 11 a été hors de sujet.**

II.2 Étude comparative

Groupe Critères	Groupe expérimental	Groupe témoin
L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mot	33.32%	37.31%
L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit	5.05%	2.02%
La variété et la richesse du vocabulaire	3.01%	8.32%

Tableau II. 19 : Tableau comparatif des résultats obtenus de deux groupes

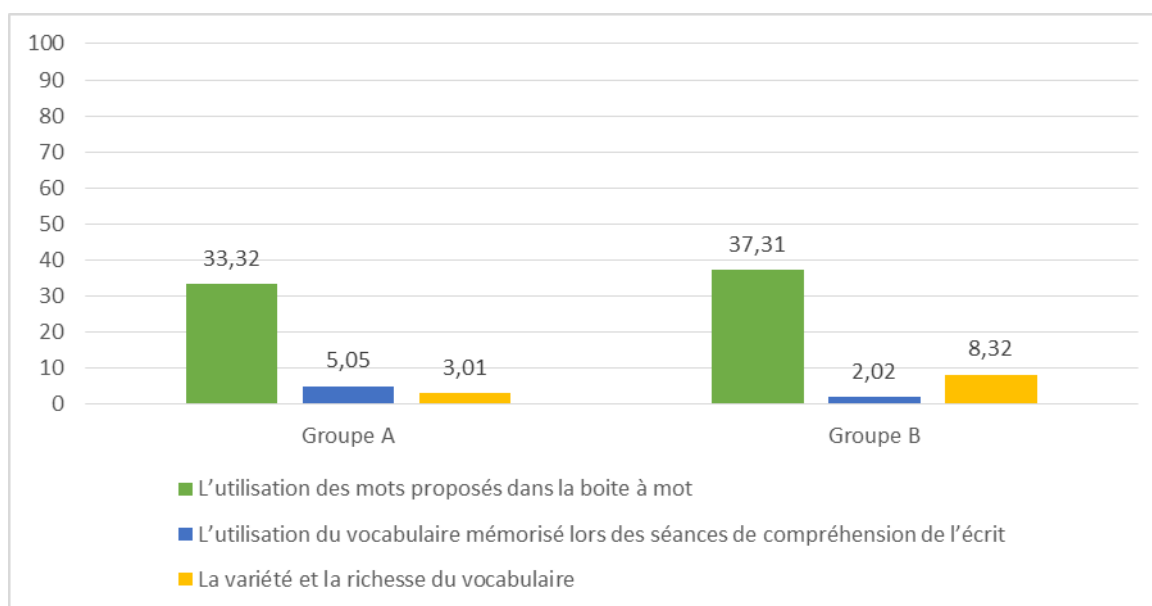


Figure II. 21 : Graphique comparatif des résultats obtenus de deux groupes

D'après ces résultats obtenus, nous avons arrivé à comparer entre ces deux groupes :

L'utilisation des mots proposés dans la boîte à mots :

Le groupe « A » a utilisé de 33.32% de mots proposé dans la boîte à mot tandis que le groupe « B » a utilisé de 37.31%, alors que le groupe « A » s'appuyait moins que le groupe « B » sur l'utilisation de la boîte à mots.

L'utilisation du vocabulaire mémorisé lors des séances de compréhension de l'écrit :

Le groupe « A » a employé dans leurs productions les mots mémorisé de 5.05 % mots tandis que le groupe « B » qui nous n'avons pas fait avec ils ces mots ; ce groupe a employé seulement 2.02 % (deux apprenant sur 9 qui ont ajouté ces mots) .donc nous affirmons que la lecture est une bonne technique pour que les élèves améliorent la mémorisation de leur vocabulaire et la rédaction.

La variété et la richesse du vocabulaire :

Le groupe « A » a ajouté des nouveaux mots dans leur production de 3.01% par contre le groupe « B » a ajouté de 8.32% car c'est un groupe qui contient des excellents élèves.

II .3 Discussion des résultats

Ces résultats montrent la différence constatant de l'utilisation de vocabulaire et la richesse des productions écrites des apprenants entre le groupe témoin et le groupe expérimental.

Le groupe témoin c'est un groupe des excellents c'est pour ça nous avons constaté que le pourcentage de l'indicateur de la variété et les richesses est plus que le groupe expérimental ; ensuite les apprenants n'ajoutent pas les mots qui nous avons fait avec l'autre groupe, ils ont fait des fautes d'orthographe, conjugaison et grammaire, la moitié ont respecté la consigne aussi que la cohérence de texte.

Tandis que, le groupe expérimental c'est un groupe de niveau hétérogène c'est pour cela nous avons travaillé avec ce groupe dans le but de voir l'acquisition de vocabulaire chez les apprenants et leurs capacités ; dans ce groupe nous avons constaté que ils ont utilisé les mots qui nous avons déjà fait lors de la séance de la compréhension de l'écrit. Également ils ont fait des fautes d'orthographe, conjugaison et grammaire et la moitié qui ont respect la consigne et écrire de manière cohérente.

Et d'après notre expérimentation et à partir des résultats obtenus qui nous montrent que le vocabulaire acquis tout au long de l'activité de la lecture « compréhension de l'écrit » ont été réinvesties avec succès par les apprenants dans leurs productions écrites.

Nous pouvons dire que la lecture a aidé l'apprenant à améliorer son écriture et que la séance de lecture "compréhension" a eu un bon impact sur la capacité de l'apprenant à écrire car travers cette dernière notre apprenant sera capable de mémoriser des mots et de les utiliser pour produire des textes, des paragraphes bien structurés et compréhensibles.

Nous avons pu à confirmer nos hypothèses initiales, qui étaient les suivantes :

- ✓ La lecture serait une bonne technique pour que les élèves améliorent la mémorisation de leur vocabulaire.
- ✓ la lecture constitue une véritable aide dans l'apprentissage de l'écriture

Nous avons constaté que la lecture est considérée comme une source d'enrichissement de vocabulaire et contribue à l'amélioration de la production écrite des apprenants. Par conséquent, nous avons démontré l'utilité et l'efficacité de l'activité de lecture "compréhension" dans le développement de l'écriture des apprenants.

II .4 Les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation

Nous avons remarqué lors de cette expérimentation que les élèves ont des difficultés que ce soit dans la compréhension ou dans la production écrite.

II .4.1 Les difficultés de la compréhension chez les apprenants

- Ils sont incapables de comprendre ce qu'ils lisent.
- Ils ont du mal à déchiffrer la signification des mots dans un texte.
- La prononciation des lettres et des mots
- Ils ont des difficultés à lire et à articuler les mots

II .4.2 Les difficultés qui rencontrent les apprenants dans l'écriture

- Les apprenants utilisent le lexique de la langue arabe pour s'exprimer en français, ce qui pose un problème de reformulation des mots en français.
- Le lexique souffre d'une grave carence du fait que les étudiants ne reproduisent pas les mots.
- Les verbes ne sont pas conjugués, ils sont placés à l'infinitif.
- Ils ne comprennent pas les normes d'orthographe, ce qui entraîne des problèmes grammaticaux.

II .5 Les solutions

- Encouragez l'élève à lire davantage, qu'il s'agisse de romans ou de nouvelles.
- Renvoyez l'apprenant au dictionnaire de sa tranche d'âge pour vérifier si un même mot peut avoir plusieurs sens.

- Chaque semaine, consacrez une séance en classe à la lecture uniquement.

II .6. Des pistes pour améliorer le vocabulaire de l'apprenant

II .6.1. Les murs d'affichage

Ce sont des coins qui offrent des suggestions de lecture à l'élève ainsi que des occasions d'enrichir son vocabulaire, comme des syllabes sur des étiquettes, des photos légendées ou des histoires courtes.

L'objectif que l'élève est en contact permettant avec l'écrit ce qui fait à chaque qu'il est à l'intérieur de la classe ; il est en train de lire et de déchiffrer.

II .6.2 Jeux de phrases

Cette méthode permettra à l'élève d'enrichir et de gagner son vocabulaire en écrivant une phrase à partir d'une image. On peut travailler avec lui seul ou en groupe.

II .6.3 Des applications éducatives

L'apprenant peut améliorer sa maîtrise d'une langue étrangère ou bien son vocabulaire à travers des applications disponibles sur Smartphone, il y a plusieurs mais nous avons cité quelque application :

L'apprenant peut améliorer sa maîtrise d'une langue étrangère ou son vocabulaire en utilisant des applications disponibles sur Smartphone. Il en existe plusieurs, mais nous en avons retenu quelques-unes :

- ❖ Babbel propose des tâches d'écoute et de répétition, ainsi que des exercices dans lesquels vous devez ranger les lettres d'un mot, répéter des phrases ou compléter des dialogues.
- ❖ Memrise est un programme qui utilise l'idée de la répétition pour vous aider à vous souvenir des nouveaux mots de la langue française. C'est un excellent moyen d'enrichir votre vocabulaire.
- ❖ Duolingo est une plateforme d'apprentissage des langues qui enseigne la langue française par le biais de courtes leçons de traduction présentées sous la forme d'un jeu, ce qui le rend incroyablement agréable.

II.6.4 Document audio-visuel

L'audiovisuel aide à la mémorisation des apprenants et augmente leurs capacités de compréhension orale. De plus, l'accompagnement de l'image et du son facilite la compréhension lorsque l'élève écoute en retournant les mots.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons analysés les copies des apprenants de deux groupes (expérimental et témoin) et faire une étude comparative entre les résultats de ces groupes pour nous montrons que la lecture est considéré comme technique efficace pour améliorer la production écrite chez les apprenants

Après les résultats obtenus nous avons vu qu'à travers la lecture et la stratégie de mémorisation l'apprenant enrichir son vocabulaire, cela permet d'améliorer son production écrite.

Aussi nous avons cité quelques difficultés rencontrés lors de l'expérimentation et nous avons proposé des solutions et des pistes qu'ils peuvent aider les apprenants pour enrichir le vocabulaire.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'objectif principal de cette recherche était de déterminer l'impact de la lecture et sa fonction dans le développement des compétences d'écriture des apprenants, ainsi que de démontrer la nécessité de la lecture pour l'enrichissement du vocabulaire dans la réussite de l'écriture en EFL.

Ceci nous a permis de montrer l'efficacité de la lecture "compréhension" dans la stimulation de l'écriture des apprenants sur la base de notre expérience de terrain et de l'analyse des travaux des apprenants.

Nous avons remarqué que la moitié des apprenants mémorisait des termes tout au long des séances de compréhension que nous avons menées avec eux, et qu'ils tentaient de les réutiliser et de les réinvestir dans leurs créations.

Cette expérimentation nous a considérablement aidés à répondre à la question suivante :

•Comment les élèves peuvent-ils améliorer leurs compétences en écriture par la lecture ?

À l'aide des résultats de notre expérience, nous avons pu confirmer les hypothèses susmentionnées. Nous avons également démontré que les compétences en lecture permettent aux élèves de se développer et d'améliorer leurs capacités d'écriture.

La lecture, à notre avis et d'après les résultats obtenus, est un support visuel qui aidera les apprenants à rédiger un texte et elle occupe une place indéniable dans l'apprentissage des langues étrangères, elle représente un outil indispensable dans le développement de la compétence scripturale ; étant donné les avantages de cette activité, nous espérons que la lecture se verra accorder plus de temps et d'importance à l'avenir qu'elle ne le fait actuellement.

Pour terminer notre recherche, nous avons tenté d'identifier les difficultés rencontrées par nos élèves de 5ème année primaire, puis nous avons présenté quelques solutions aux nombreux empêchements rencontrés lors de la compréhension et de la production écrite en classe de FLE.

Pour cela, nous avons proposé certaines pistes, comme l'utilisation des applications Smartphone, la réalisation de jeux éducatifs avec les élèves en classe, la lecture de petits romans ou contes pour enrichir le lexique des apprenants en classe de FLE.

Références bibliographiques

Les dictionnaires :

1. Cuq J.P, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, collection Asdifle Paris éd international 2009.
2. Dubois Jean, dictionnaire de linguistiques et des sciences du langage, Paris Larousse collection trésor de français 1994.
3. Le petit Robert édition 2012.
4. Robert J.P, dictionnaire pratique de didactique du FLE, ophrys .Paris 2008.

Les ouvrages :

1. (De Villers 1992 ; Legendre 1993) cité par Paul Cyr, les stratégies d'apprentissage 1998.
2. Adam J.-M et Petit Jean. A : Le texte descriptif. Paris, Nathan, Université, Paris, 1989.
3. Bolton.S, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère éd, Hatier et Didier, paris 1991.
4. Claudette Coronaire et Patricia Mary Raymond, la production écrite 1994.
5. Cuq J.P et Gruca Isabelle. Cours didactique du français langue étrangère et second, presse universitaire de Grenoble, 2003.
6. Cyr Paul, les stratégies d'apprentissage 1998.
7. Daniel Gaonac'h et Michel Fayol. Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia, Paris, Hachette éducation, 2003
8. Eveline Charmeux, apprendre à lire et à écrire 2 cycle pour commencer SEDRAP Education, Juin 1992.
9. Fayol, l'apprentissage de la production orthographique conférence 1984, Septembre 2006.
10. Gaté J.P 1998, Eduquer au sens de l'écrit, Edition Nathan Paris 1998.
11. Jocelyne Giasson, la compréhension en lecture, 3ème édition. Boecklet Larcier., Paris, 2007.
12. Jocelyne Giasson, La lecture : De la théorie à la pratique. , Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. (Adaptation de la figure 1.2)
13. Jocelyne Giasson, la lecture, apprentissage et difficultés 2011.
14. Josette Jolibert, Formé des apprenants producteurs de texte Paris, hachette 1994.
15. Leray Florence, Vers une écriture créative, Mémoire de C.A.F.I.P.E.M.F, École Jules Verne, Angers IV,2002 .
16. Sophie moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère, hachette, paris, 1982.

Références bibliographiques

17. Sylvie Plane, didactique et pratique d'écriture : écrire au collège Edition Nathan, Paris 1994.
18. Vince Jouve, la lecture, Hachette, Paris 2004.
19. Yves Reuter, enseigner et apprendre à écrire ESF éditeur Paris 1996.
20. Yves Reuter, enseigner et apprendre à écrire, construire en didactique de l'écriture. Paris.1996.

Les articles et revue :

1. Doutreloux J.M, vers une modélisation de la communication pédagogique, langue française, Paris CLE internationale 1986.
2. Dumont 2006, revue des sciences humaines, université Mohamed Kheider Biskra N°46 p 45.

Sitographies :

1. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/lecture>.(Le petit Robert.électronique.)
2. <https://journals.openedition.org/alsic/1759> paragraphe 15 consulté le 11-05-2022 (MacIntyre, P.D. (1994). "Toward a social psychological model of strategy use" Foreign Language Annals, 27, 2. pp 185-195).

Les mémoires :

1. AMMOUDEN M'hand (2012) « L'apprentissage actif de l'écrit / ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée », Thèse de doctorat, l'université de Bejaïa, p153
2. Jean-Jacques Richer (le français dans le monde n°27) cité par mémoire de Mlle Djari Feriel le thème rôle de la lecture compréhension dans l'enseignement de la compétence rédactionnelle en 3AS 2014/2015.
3. Mémoire Asma Hamouche, Les difficultés en production écrite en FLE : niveau linguistique cas des apprenants de 5ème année primaire Ecole : Elmodjahed Laouidji Elbachir 2020-2021.
4. Mémoire étudiante Bakhta, les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les étudiants de 1 ère année LMD (biologie) 2015/2016.
5. Mémoire Mokhtar Laksaa, les difficultés de l'apprentissage de la production écrite cas des apprenants de la 2 ème année secondaire Lycée Ghitaoui Moulay touhami –Adrar 2017.2018 P 21.22.les difficultés.

Références bibliographiques

6. Thèse de doctorat, Dr Mezdaout Hassina, De la théorie à la pratique, quelles stratégies pour développer la compétence scripturale chez les apprenants du FLE ? Cas des apprenants de la première année moyenne du collège Ali BEDGHIOU Khenchela 2017-2018.

Annexes

Projet01 : au zoo !

Séquence 01 : pauvre petit gazelle !

Acte de paroles : décrire un animal.

Activité : compréhension de l'écrit.

Titre : le chat Mimi

Compétence terminale :

-comprendre des énoncés écrits (20 à 30 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

Composantes de la compétence :

-construire du sens à l'aide d'indices textuels.

-lire de manière expressive.

Objectifs d'apprentissage :

-acquérir d'un vocabulaire ou d'un certain nombre de mot et des expressions à employer dans une production écrite.

Matériels didactique : texte proposé, image.

Déroulement de l'activité

Eveil de l'intérêt :

-Demander aux élèves de citer quelques animaux qu'ils connaissent.

Moment de découverte :

-Demander aux élèves d'observer l'image.

-Qu'est-ce que vous voyez dans cette image ?

- décrire cet animal oralement.

Moment d'observation méthodique :

-lecture magistrale (fait par l'enseignante).

-lecture silencieuse.

-une question de contrôle

Moment de reformulation personnelle :

-lecture individuel (faite par les apprenants).

Poser des questions de compréhension :

1-de quel animal parle le texte ?

2- comment s'appelle ce chat ?

3-de quelle couleur sont ses yeux et sa fourrure?

4-est ce que Mimi est un chat moche ?

Moment d'évaluation :

Complète le paragraphe avec les mots qui conviennent : la viande ,la maison, domestique
,yeux , pattes , fourrure

Le chat est animal, il vit dans ..., il se nourrit de, il a ..., et

Projet01 : au zoo !

Séquence 01 : pauvre petit gazelle !

Acte de paroles : décrire un animal.

Activité : compréhension de l'écrit.

Titre : le lapin

Compétence terminale :

-comprendre des énoncés écrits (20 à 30 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

Composantes de la compétence :

-construire du sens à l'aide d'indices textuels.

-lire de manière expressive.

Objectifs d'apprentissage :

-acquérir d'un vocabulaire ou d'un certain nombre de mot et des expressions à employer dans une production écrite.

Matériels didactique : texte proposé, image.

Déroulement de l'activité

Eveil de l'intérêt :

-Demander aux élèves de citer quelques animaux qu'ils connaissent.

Moment de découverte :

-Demander aux élèves d'observer l'image.

-Qu'est-ce que vous voyez dans cette image ?

- décrire cet animal oralement.

Moment d'observation méthodique :

-lecture magistrale (fait par l'enseignante).

-lecture silencieuse.

-une question de contrôle

Moment de reformulation personnelle :

-lecture individuel (faite par les apprenants).

Poser des questions de compréhension :

1- de quel animal parle le texte ?

2- quel est le poids et la mesure de cet animal ?

3- où vit le lapin ?

4- de quoi se nourrit ?

5- comment s'appelle sa femelle et son petit ?

Moment d'évaluation

Mettez ces mots dans des phrases utiles : mammifère, une ferme, queue ronde, l'herbe.

Projet01 : au zoo !

Séquence 01 : pauvre petit gazelle !

Acte de paroles : décrire un animal.

Activité : compréhension de l'écrit.

Titre : le cheval

Compétence terminale :

-comprendre des énoncés écrits (20 à 30 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

Composantes de la compétence :

-construire du sens à l'aide d'indices textuels.

-lire de manière expressive.

Objectifs d'apprentissage :

-acquérir d'un vocabulaire ou d'un certain nombre de mot et des expressions à employer dans une production écrite.

Matériels didactique : texte proposé, image.

Déroulement de l'activité

Eveil de l'intérêt :

-Demander aux élèves de citer quelques animaux qu'ils connaissent.

Moment de découverte :

-Demander aux élèves d'observer l'image.

-Qu'est-ce que vous voyez dans cette image ?

- décrire cet animal oralement.

Moment d'observation méthodique :

-lecture magistrale (fait par l'enseignante).

-lecture silencieuse.

-une question de contrôle

Moment de reformulation personnelle :

-lecture individuel (faite par les apprenants).

Poser des questions de compréhension :

1-de quel animal parle le texte ?

2-de quel type d'animaux le cheval ??

3-de quoi se nourrit ?

4-comment s'appelle la femelle de cheval ?

Moment d'évaluation :

une activité (vraie ou faux) faite oralement .

Projet01 : au zoo !

Séquence 01 : pauvre petit gazelle !

Acte de paroles : décrire un animal.

Activité : production écrite.

Titre : un animal domestique.

Compétence terminale :

-produire des énoncés écrits (20 à 30 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

Composantes de la compétence :

-construire du sens à l'aide d'indices textuels.

-lire de manière expressive.

Objectifs d'apprentissage :

-respecter la consigne.

-utiliser les mots et les expressions qui mémorisent.

-décrire un animal

Matériels didactique : tableau, la feuille de réponse

Déroulement de l'activité

Eveil de l'intérêt :

-Demander aux élèves de citer quelques animaux qu'ils connaissent.

Moment de découverte :

Transcription de la consigne :

Tu aimes les animaux domestiques, en 3 à 4 phrases décris ton animal préféré.

- N'oublie pas de * donner un titre à ton texte.

* Utiliser la 3^{ème} personne du singulier.

* utiliser le présent de l'indicatif

*utiliser le vocabulaire mémorisé

- Aide-toi de la boîte à mots

Nom	Adjectif	Verbe
-la forêt	-domestique	-Être, avoir,
-une ferme	-Beau/belle	se nourrir/ manger
-l'herbe	-Long-court	vivre
-Les yeux	-Petit / grand	
-Les oreilles		
-Les pattes		

Moment d'observation méthodique :

-faire lire et expliquer la consigne de la production écrite

1-combien de phrases doit-on écrire ?

2-quel pronom personnel doit-on utiliser ?

3-à quel temps les verbes doivent être conjugués ?

NIZOU R

le lapin

animal

le lapin est un ~~ain~~ domestique

est

Il a quatre pattes. il se nourrit

quatre

se nourrit

de carottes et de fèves.

Bellaâ
rohai

la chèvre

?

Messighaoui

Rouaya

Le dromadaire

animal

Le dromadaire c'est un domestique.

Il vit dans le Sahara, il se nourrit
des feuilles et d'arbres. Il a deux bosses,
des petites oreilles et des pattes fines.

petites

c'est un beau animal !

Mahdi
BEN

Le chat

Le chat c'est un animal
domestique Il a quatre pattes
fines Il se nourrit fromage.

se nourrit

fromage

est

Le chien

siline
(Si Messas)

Le chien, un animal (domestique)
domestique. Il vit dans (Le).

Le une ferme ((est)) jame trouces
une 201.

Lundi, 28 Mars 2021

Zischa
djama

la chien

la chien est un domestique. l'antire

domestique la pret etre lire.

ila Les yeux des Les oreilles des les pattes.

Le chat

#

Djama
Kellil

Le chat est un animal domestique

il vit dans la maison. il se mouve

la viande les yeux est bleu ciel

Les oreilles est bilamek.

Le chat amie d l'Homme

le chien

Saja

~~Beche~~

Beche

est
le chien un animal domestique

(d) vitre ~~en~~ la maison, mange le lait

? le corps ~~en~~ le pattes elle le oreilles

et les yeux.

elle

-

~~Beche~~

adon

~~Beche~~

?

man a cornet de sauge

madin

a la gare en famille nous

attendu de se tif. l'attente

longue

Rebebe

Rebat

Le chat = rimi

~~Rebebe~~

Elchman. Le chat = rimi c'est un animal

domestique, Elle a ~~petites~~ et

des yeux bleus et des petites pattes,

se mouve des beche.

nomme de l'

Résumés

Résumé

Ce modeste travail intitulé « De la compréhension écrite à la production écrite, quelle stratégie adoptée ? » nous a conduits à poser la problématique suivante :

Comment les élèves peuvent-ils améliorer leurs compétences en écriture par la lecture

Pour cela, nous avons mené une expérimentation avec deux sous-groupes, où nous avons mené avec le groupe A trois séances de compréhension de l'écrit et une séance de production écrite, tandis que nous avons mené avec le groupe B la production écrite seule, dont le but était de prouver l'utilité de la lecture à enrichir le vocabulaire dans le succès de la production écrite.

Après avoir analysé les résultats de notre expérience et comparé les deux sous-groupes, Nous avons trouvé une réponse à notre problématique et à la conclusion que la lecture est le facteur le plus important pour améliorer l'écriture. Car elle permet à l'apprenant d'élargir son vocabulaire en utilisant la stratégie de mémorisation dont il a besoin pour réussir sa production écrite.

Les mots clés : la lecture, la compréhension de l'écrit, le vocabulaire, stratégie, la mémorisation, la production écrite.

Summary:

This modest work entitled "From reading comprehension to writing production, which strategy adopted led us to pose the following problem

To do this, we conducted an experiment with two subgroups, where we conducted with group A three sessions of reading comprehension and one session of writing production, while we conducted with group B the writing production alone, whose purpose was to prove the usefulness of reading to enrich vocabulary in the success of writing production.

After analyzing the results of our experiment and comparing the two subgroups, we found an answer to our problem and the conclusion that reading is the most important factor to improve writing. We found an answer to our problem and concluded that reading is the most important factor in improving writing because it allows the learner to expand his or her vocabulary by using the memorization strategy needed to succeed in writing.

Key words: reading, reading comprehension, vocabulary, strategy, memorization, writing production.

ملخص

هذا العمل المتواضع الذي يحمل عنوان من النعم الزرائعي إلى الإنتاج الكتابي، أي استراتيجيات منبوعة؟، زادنا إلى طرح المشكلة التالية: كيف يمكن للطالب تحسين مهارات الكتابة لديهم من خلال القراءة؟ لهذا، أجرينا تجربة مع مجموعتين نرعين، حيث أجرينا مع المجموعة (أ) ثلاث جلسات لهم القراءة وجلسة واحدة للإنتاج الكتابي، بينما أجرينا مع المجموعة (ب) الإنتاج الكتابي وحده، والغرض منه إثبات فائدة القراءة للثراء المنردات في نجاح كتابة الإنتاج. بعد تحليل نتائج تجربتنا ومقارنة المجموعتين النرعين، وجدنا إجابة لمشكلتنا والسيناريو بأن القراءة هي أهم عامل لتحسين الكتابة. وجدنا إجابة لمشكلتنا وخلصنا إلى أن القراءة هي أهم عامل في تحسين الكتابة ألزها نتيجة للمتعلم نوسيع منرداته باستخدام استراتيجيات الحفظ اللازمة للنجاح في الكتابة.

الكلمات المفتاحية: القراءة، النعم الزرائعي، المنردات، الاستراتيجيات، الحفظ، كتابة الإنتاج .