

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

*Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique*

*Université 8 mai 1945 Guelma
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue
Française*



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
académique**

Domaine : Lettres et Langues étrangères **Filière :** Langue française
Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**Pratiques de classe et développement des compétences en
lecture et écriture.**

Cas d'apprenants de 2^e année du cycle moyen

Rédigé et présenté par :

Belghini Chahrazed

Djabri Souaad

Sous la direction de : Sami ABU-ISSA

Membres du jury

| | | | |
|---------------------|---------------------------|------------|-------------------------------------|
| Président : | Mouassa Abdelhak | MAA | Université 8 mai 1945 Guelma |
| Rapporteur : | ABU-ISSA Sami | MAA | Université 8 mai 1945 Guelma |
| Examineur : | Abdelatif Soufyane | MAA | Université 8 mai 1945 Guelma |

Année d'étude 2023/2024

Remerciements

Tout d'abord, nous remercions le bon Dieu qui nous a donné le courage et la volonté pour achever ce travail.

Nous tenons à exprimer nos plus profonds et vifs remerciements à notre directeur de recherche Mr. **Sami ABU-ISSA** pour ses encouragements, ses précieuses recommandations, son orientation, ses valeurs uniques ainsi que sa disponibilité tout au long de cette recherche. Travailler sous sa direction a été une expérience enrichissante et inspirante.

Un grand merci pour notre chef du département de Français : **M. Mouassa**

Nous adressons également nos remerciements aux membres du jury pour l'honneur qu'ils nous font en lisant et en évaluant ce travail.

Dédicace

Je dédie ce travail à :

- **La mémoire de mon père, que Dieu l'accueille dans son vaste paradis.**
- **Ma mère, le paradis de Dieu sur terre et la bougie qui éclaire mon chemin. Que Dieu la protège et lui accorde une bonne santé et longue vie.**
- **Ma petite sœur « Asma », la fleur de la maison et son printemps.**
- **Mes frères « Imad, Younes, Soufiane », sources de conseils et refuges dans les moments de confusion.**
- **Mon adorable amie « Lamia », qui me donne de l'espoir.**
 - **Ma chère copine « Chahrazed ».**
 - **Toute ma famille.**

Dédicace

Avec tout respect et amour, je dédie ce modeste travail :

A la mémoire de mon cher père que Dieu l'accueille dans son vaste paradis.

A ma chère maman qui m'a encouragée et soutenue tout au long de mes études, que Dieu la garde et la protège.

À mon frère, ma force et mon soutien constant :« Fares ».

A ma chère sœur « Djihane».

A ma chère copine « Souaad ».

Résumé :

Un des objectifs principaux de l'enseignement du français langue étrangère est de développer des compétences permettant à l'apprenant de lire et d'écrire. Ces deux activités sont indispensables dans tout projet éducatif. Cependant, l'apprentissage de la lecture et surtout de l'écriture pose de nombreuses difficultés à la majorité des élèves de 2ème année du cycle moyen.

Notre mémoire s'inscrivant dans la perspective de la didactique de l'écrit en classe de FLE, examine la lecture, l'écriture et le lien entre ces deux compétences. L'objectif de cette recherche est d'examiner comment les pratiques enseignantes influencent l'interrelation entre la lecture et l'écriture, et comment cette dynamique contribue au développement de la compétence scripturale chez les apprenants.

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

ملخص:

أحد الأهداف الرئيسية لتعليم اللغة الفرنسية هو تطوير المهارات التي تجعل المتعلم قادرًا على القراءة والكتابة. هذان النشاطان ضروريان في أي مشروع تعليمي، ومع ذلك يواجه تعلم القراءة والكتابة العديد من الصعوبات لدى أغلبية المتعلمين في السنة الثانية من مرحلة التعليم المتوسط.

يندرج بحثنا في إطار تعليم الكتابة في فصول اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، حيث يتم فيه دراسة القراءة والكتابة والعلاقة بين هاتين المهارتين. يتمثل هدف هذا البحث في دراسة كيفية تأثير الممارسات التعليمية على التفاعل بين القراءة والكتابة، وكيف تساهم هذه الديناميكية في تطوير المهارات الكتابية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التعليمية، الترابط، القراءة والكتابة، التطوير، مهارة الكتابة.

Abstract:

One of the main objectives of teaching French as a foreign language is to develop skills from which learners will be able to read and write. These two activities are essential in any educational project; however, learning to read and write encounters many difficulties for the majority of second-year middle school learners.

Our research falls within the framework of the didactics of writing in the French as a Foreign Language (FLE) classroom, examining reading, writing, and the link between these two competencies. The objective of this study is to examine how teaching practices influence the interrelation between reading and writing, and how this dynamic contributes to the development of writing skills in learners.

Keywords: Teaching practices, articulation, reading-writing, development, writing competence.

Table des matières

Dédicace

Remerciements

Résumé

Introduction générale 2

Le cadre théorique

Chapitre 01 :L'activité de lecture

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | Définition de la lecture..... | 7 |
| 2 | Les stratégies de lecture..... | 8 |
| 2.1 | La lecture silencieuse..... | 8 |
| 2.2 | La lecture à haute voix..... | 8 |
| 2.3 | La lecture globale..... | 9 |
| 2.4 | La lecture sélective..... | 9 |
| 2.5 | La lecture approfondie..... | 9 |
| 2.6 | La lecture active..... | 9 |
| 2.7 | La lecture passive..... | 9 |
| 3 | Les composantes de la lecture..... | 10 |
| 3.1 | Le traitement visuel..... | 10 |
| 3.2 | L'identification des mots..... | 10 |
| 3.3 | La compréhension..... | 11 |
| 4 | Les stades d'acquisition de la lecture..... | 11 |
| 4.1 | La prélecture..... | 11 |
| 4.2 | La lecture débutante..... | 11 |
| 4.3 | La lecture courante..... | 11 |
| 5 | Les méthodes d'enseignement de la lecture..... | 11 |
| 5.1 | La méthode synthétique (syllabique ou combinatoire)..... | 12 |
| 5.2 | La méthode globale..... | 12 |
| 5.3 | La méthode mixte..... | 12 |
| 5.4 | La méthode interrogative..... | 12 |
| 5.5 | La méthode répétitive..... | 12 |
| 6 | Les difficultés de la lecture..... | 13 |
| 6.1 | Le décodage..... | 13 |
| 6.2 | La vitesse..... | 13 |
| 6.3 | La compréhension..... | 13 |

| | | |
|-----|--|----|
| 7 | Objectifs de la lecture..... | 13 |
| 7.1 | La fluidité..... | 13 |
| 7.2 | La compréhension..... | 14 |
| 7.3 | La motivation..... | 14 |
| 8 | Pourquoi apprend-on à lire ?..... | 14 |
| 8.1 | Pour apprendre à lire et pour le plaisir :..... | 14 |
| 8.2 | Pour mieux comprendre et apprendre à écrire..... | 15 |
| 8.3 | Pour communiquer..... | 15 |
| 9 | La lecture compréhension..... | 15 |
| 9.1 | Définition..... | 15 |
| 9.2 | L'enseignement de la lecture-compréhension..... | 16 |
| 9.3 | Les composantes de la lecture compréhension..... | 17 |

Chapitre 02: L'activité d'écriture

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | L'écriture..... | 21 |
| 2 | La compétence scripturale..... | 22 |
| 2.1 | Les composantes de la compétence scripturale..... | 22 |
| 2.1.1 | Les savoirs..... | 22 |
| 2.1.2 | Les savoirs-faire..... | 23 |
| 2.1.3 | Les représentations..... | 23 |
| 3 | La production écrite..... | 23 |
| 4 | L'enseignement de la production écrite en 2ème année moyenne..... | 25 |
| 5 | Le processus d'écriture..... | 26 |
| 5.1 | La planification..... | 26 |
| 5.2 | La mise en texte..... | 26 |
| 5.3 | La révision..... | 26 |
| 6 | Les difficultés de la production écrite..... | 27 |
| 6.1 | Difficultés linguistiques..... | 27 |
| 6.2 | Difficultés cognitives..... | 28 |
| 6.3 | Difficultés socioculturelles..... | 28 |
| 7 | L'interaction (lecture /écriture)..... | 28 |
| 8 | L'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite..... | 32 |

Chapitre 03:Les pratiques enseignantes

| | | |
|---|---------------------------------|----|
| 1 | L'enseignement..... | 35 |
| 2 | Les pratiques enseignantes..... | 35 |

| | | |
|--------|---|----|
| 2.1. | Les pratiques enseignantes déclarées | 35 |
| 2.2. | Les pratiques enseignantes attendues | 36 |
| 2.3. | Les pratiques enseignantes effectives | 36 |
| 3 | Les pratiques enseignantes efficaces | 36 |
| 4 | Les fondamentaux de l'enseignement explicite | 37 |
| 4.1 | La conception active du rôle de l'enseignant..... | 37 |
| 4.2. | La réflexion sur le contenu à enseigner et son découpage (analyse de l'activité) 38 | |
| 4.3. | La manière de structurer les séances d'enseignements..... | 38 |
| 4.3.1. | La phase d'ouverture de la séance | 38 |
| 4.3.2. | La phase de modelage..... | 38 |
| 4.3.3. | La phase de la pratique guidée | 39 |
| 4.3.4. | La phase de la pratique autonome | 39 |
| 4.3.5. | La phase de clôture | 40 |
| 5 | Les pratiques enseignantes qui favorisent l'articulation lecture-écriture..... | 40 |

Le cadre pratique

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Présentation du terrain..... | 44 |
| 2 | Description de l'échantillon..... | 44 |
| 3 | Démarche méthodologique | 44 |
| 4 | Le questionnaire | 45 |
| 5 | Analyse et interprétation des résultats du questionnaire | 46 |
| 6 | La grille d'observation | 61 |
| 7 | L'analyse des critères de la grille d'observation..... | 61 |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| Conclusion générale | 67 |
|----------------------------------|-----------|

| | |
|---|-----------|
| Références bibliographiques..... | 72 |
|---|-----------|

| | |
|----------------------|-----------|
| Annexes | 76 |
|----------------------|-----------|

Introduction générale

En didactique des langues, trois éléments principaux interagissent : l'apprenant, la société et les langues elles même. Cette interaction suit les principes de la communication humaine. L'enseignement d'une langue étrangère est donc perçu comme une forme de communication qui ne cherche pas seulement la transmission du savoir mais aussi du savoir-faire et du savoir-être, ce qui permet aux apprenants d'acquérir une nouvelle langue et comprendre ses mécanismes de fonctionnement.

L'enseignement-apprentissage du français en Algérie représente l'une des principales préoccupations dans le domaine scolaire ce qui le qualifie dans nos institutions pédagogiques du primaire à l'université afin d'apprendre aux apprenants à bien communiquer.

Les élèves bénéficient d'un apprentissage de la langue française tout au long de leur cursus scolaire, allant de la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire. L'objectif principal de cet enseignement est de développer chez les élèves la capacité d'exprimer oralement ou par écrit leurs émotions, leurs pensées, leurs rapports aux autres et à communiquer avec autrui.

L'enseignement de cette langue vise également à former des lecteurs et des scripteurs capables de lire et d'écrire correctement. La lecture et l'écriture sont des activités complexes qui mobilisent de nombreuses capacités, connaissances et opérations cognitives. La maîtrise de ces compétences joue un rôle important dans le succès scolaire des apprenants. La lecture, en particulier, occupe une place importante dans l'apprentissage du FLE, car elle représente une source riche d'informations littéraires, scientifiques et culturelles, facilitant la compréhension de différents types de textes et par ricochet leurs productions.

La question de l'écrit est aujourd'hui au cœur des réflexions en linguistique et en didactique en tant que moyen de transmission du savoir et outil essentiel pour l'évaluation des acquis. Savoir écrire est une compétence qui se développe avec l'expérience et se consolide par la production de textes variés qui permet à l'apprenant de mettre en pratique ses connaissances. L'écriture est omniprésente, multifonctionnelle et représente un enjeu crucial tant sur le plan scolaire que social.

En effet, la lecture et l'écriture sont étroitement liées et doivent être enseignées ensemble comme l'affirme J, Giasson (2005) :

" 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 indissociables dans l'apprentissage de la langue écrite."¹

Plusieurs élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture ce qui entraîne des conséquences tout au long de leur parcours scolaire pouvant mener à l'échec. A ce propos, de nombreuses recherches décrivent la complexité du rapport qu'entretient l'apprenant avec l'écrit et montrent la nécessité d'adopter des pratiques enseignantes exemplaires qui pourraient contribuer au développement des compétences en lecture et en écriture.

Nous avons eu l'occasion de travailler dans un collège en tant qu'enseignantes suppléantes chargées du niveau de 2ème année du cycle moyen où nous avons constaté que la majorité écrasante des apprenants éprouve un handicap au niveau des activités rédactionnelles. Cette expérience qui était notre point de départ nous a poussées à poser la question suivante : à quoi est dû ce handicap en matière des compétences rédactionnelles des apprenants ?

Pour répondre à notre problématique, nous avançons deux hypothèses principales. Tout d'abord, nous pensons que les pratiques enseignantes ne parviennent pas à intégrer de manière suffisante et efficace le développement des compétences en écriture dans l'apprentissage de la lecture. En d'autres termes, les enseignants ne parviennent pas à établir un lien clair entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture, ce qui limite la capacité des élèves à développer une compétence scripturale solide.

Ensuite, nous pensons que les approches d'enseignement de la lecture centrées principalement sur les compétences de base, comme le décodage et l'écriture des mots, ne favorisent pas le développement de la compréhension en lecture chez les apprenants. Cette lacune compromet la qualité de leurs écrits.

Notre objectif est d'examiner l'impact des pratiques enseignantes sur les activités de lecture-compréhension et de production écrite. Pour ce faire, nous commencerons par définir les concepts théoriques liés à notre sujet, en nous concentrant d'abord sur l'activité de lecture (chapitre 1), puis sur l'activité d'écriture (chapitre 2), et enfin sur les pratiques enseignantes (chapitre 3). Ensuite, nous procédons à une comparaison entre les pratiques enseignantes

¹ GIASSON, J. (2005). « La lecture : de la théorie à la pratique », Ed de Boeck, Bruxelles. P62.

déclarées et effectives en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture, en évaluant leur impact sur le développement de ces compétences.

La partie pratique de notre recherche repose sur une enquête de terrain, employant une méthode d'analyse quantitative. Nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen afin de recueillir leurs perceptions sur la relation entre la lecture et l'écriture ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques. Nous complétons cette démarche par des séances d'observation (non participante) en classe pour évaluer l'écart éventuel entre les pratiques déclarées et réelles des enseignants, en utilisant une grille d'observation.

En conclusion, notre recherche vise à fournir des réponses précises et claires à la problématique initiale, en mettant en lumière l'importance des pratiques enseignantes dans le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves de deuxième année du cycle moyen.

Cadre théorique

Chapitre 1 :

L'activité de lecture

1 Définition de la lecture

La lecture est considérée comme un point de départ dans l'apprentissage des langues étrangères parce qu'elle permet l'acquisition des connaissances nécessaires pour améliorer les compétences de la compréhension.

Cette notion a connu plusieurs définitions avec le développement des différents domaines de recherche.

La lecture est une activité mentale qui suppose d'être capable de transformer une information écrite en information sonore et de comprendre sa signification comme la définit R. Chauveau, l'acte de lire constitue « Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico - sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier.»²

Selon J. Grégoire et B. Piérart, la lecture est considérée comme « une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines »³

D'après ces deux définitions, nous pouvons dire qu'il existe une relation étroite entre le décodage et la compréhension. Cette relation implique à la fois les compétences d'identification des mots et les compétences linguistiques et cognitives dans le but d'analyser les données et interpréter le sens du texte.

Evelyne Charmeux ajoute qu' : « il est important de rappeler que sans comprendre, il n'y aura pas de lecture ». ⁴

²Chauveau, R, cité par Ville pontaux. (1997). Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire, Bruxelles, De Boeck, p. 77.

³Grégoire J, & Piérart, B. (1994). Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Bruxelles, De Boeck, p. 24.

⁴Charmeux, E. (1992). Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer, Toulouse, SEDRAP. p.65

Autrement dit, l'objectif de l'activité de la lecture est de comprendre.

Alors, la lecture réside dans la capacité de gérer simultanément le décodage et la compréhension pour construire le sens.

2 Les stratégies de lecture

Plusieurs pédagogues actuellement accordent une très grande importance à l'enseignement des stratégies de lecture pour surmonter les obstacles et les difficultés des apprenants d'une langue étrangère.

D'après Giasson. J, une stratégie de lecture : « est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte »⁵. Cette citation affirme que la compréhension d'un texte lu suppose un ensemble de moyens et de stratégies pour déchiffrer et de décoder le texte. Autrement dit, ces stratégies sont des démarches, des techniques et des manières de lire adoptées par le lecteur en fonction de l'intention de lecture et du genre de texte dans le but d'appréhender le sens d'un texte.

2.1 La lecture silencieuse

C'est une activité de lecture qui offre de nombreux bénéfices dans l'effort d'acquérir des stratégies de compréhension individuelles et de développer les réflexes d'un lecteur autonome. Nous savons que l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans nos établissements scolaires est de comprendre un texte lors de la séance de compréhension écrite, la lecture silencieuse pourrait favoriser l'accès au sens. Ainsi, cette lecture permet aux lecteurs la possibilité de mobiliser tous leurs connaissances car elle nécessite une concentration dans le but de saisir le sens et l'intérêt du texte par eux-mêmes.

2.2 La lecture à haute voix

Elle est considérée comme une activité artistique plutôt que comme une méthode chronophage qui permet de créer des relations toujours nouvelles avec le monde environnant. Il est essentiel de poursuivre cette pratique de lecture, car elle favorise le développement de la diction, du rythme, de la ponctuation, de la modulation de la voix et prépare l'élève à s'exprimer en public avec confiance. Ce type de lecture doit être :

⁵Giasson, J. Les Stratégies De Lecture. www.Pédagonet.com(consulté le 5/04/2024)

- Une lecture compréhensible : le lecteur doit être capable d'attirer l'attention des auditeurs qui ne possèdent pas le texte lu.

- Une lecture expressive : comprend la maîtrise du ton, l'utilisation des gestes expressifs et de la mimique pour faciliter la compréhension des auditeurs.

2.3 La lecture globale

Consiste à accorder une importance aux parties du texte les plus essentielles : le titre, les sous-titres et les mots clés, afin d'avoir une idée générale sur le texte. Grâce à ce type de lecture, le lecteur peut faire un commentaire général, critiquer la structure, les idées principales...

2.4 La lecture sélective

Elle est également connue sous le nom de lecture de repérage. En effet, c'est la lecture dans laquelle le lecteur ne recherche que des informations précises et ponctuelles dans un texte. Le lecteur doit avoir une compétence adéquate pour éliminer rapidement ce qui n'est pas nécessaire. Cette lecture est fréquemment observée dans notre vie quotidienne : rechercher un numéro de téléphone, trouver un horaire, un endroit sur un plan.

2.5 La lecture approfondie

Cette lecture consiste à lire le texte d'une manière détaillée, du début à la fin. Elle offre la possibilité d'effectuer une analyse approfondie de ce qui est lu afin de mieux appréhender le sens du texte. Au cours de cette lecture, le lecteur peut consulter d'autres ouvrages dans le but de faciliter et simplifier sa lecture.

2.6 La lecture active

Elle a pour objectif de stimuler les compétences intellectuelles afin d'extraire le maximum d'informations et de comprendre la pensée de l'auteur. Lorsque le lecteur pratique cette technique de lecture, il est important de mettre en évidence certains passages, de faire des annotations à certains points du texte.

2.7 La lecture passive

Il s'agit d'une lecture classique ou traditionnelle qui consiste à lire un passage de son début jusqu'à sa fin sans nécessairement s'y investir. La lecture ne s'accompagne pas d'une attention particulière à la mémorisation ou à la compréhension. L'objectif est d'intégrer des mots ou des phrases sans pour autant chercher à intégrer l'information de manière durable.

Ce type de lecture est adapté pour diverses utilisations, telles que la lecture de romans, de journaux...etc. Néanmoins, cela ne suffira pas à classer l'information ou à la retenir.

3 Les composantes de la lecture⁶

3.1 Le traitement visuel

Le traitement visuel représente un passage permettant au cerveau d'analyser et de traiter les informations qu'il reçoit. En revanche, il existe des cas particuliers comme la lecture tactile dont le traitement sensoriel sollicite d'autres processus tel que le toucher. Selon Valdois (2006), cette opération se réfère essentiellement à l'attention visuelle et l'ampan visuel. Pour cela, le lecteur doit avoir un nombre suffisant de caractères stockés dans sa mémoire et fixer en même temps son attention sur la séquence des lettres qui composent le mot lu afin de le comprendre.

3.2 L'identification des mots

La lecture s'avère complexe parce qu'elle fait intervenir plusieurs opérations mentales pour être réalisé convenablement.

Lors de l'identification des mots, le lecteur fait référence à deux procédures, chaque procédure met en jeu certaines habiletés cognitives :

a) **La procédure d'adressage** : permet la lecture de mots familiers et de mots fréquents et connus. Ces derniers facilitent la représentation orthographique du mot qui est activée au sein du lexique orthographique pour accéder à la forme sonore et au sens du mot lu.

b) **La procédure d'assemblage** : elle est basée sur la conscience phonologique. Le lecteur doit appliquer les différentes règles de conversion graphème-phonème, d'enchaînement syllabique et de fusion pour pouvoir lire un mot et saisir sa signification. Cet acte d'assemblage sert à enrichir les connaissances lexicales.

⁶St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P., & Giroux, C. (2000). Difficultés de lecture et d'écriture. In Presses de l'Université du Québec (Ed.), Google Books (Vol. 298, pp. 30–36). PUQ. https://www.google.dz/books/edition/Difficult%C3%A9s_de_lecture_et_d_%C3%A9criture/kSie2bGfFJwC?hl=fr&gbpv=0

Alors, nous pouvons dire que ces deux procédures sont complémentaires et s'améliorent simultanément ; lorsque le lecteur rencontre un mot à plusieurs reprises, il va mémoriser ce mot qui sera reconnu rapidement plus tard.

3.3 La compréhension

La compréhension en lecture est le résultat d'une 'interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur. Ce résultat en tant qu'activité d'extraction et de construction de sens intègre des modèles de vision ascendants qui s'intéressent seulement à l'identification de mots considérant la compréhension comme un produit de cette identification et des modèles de vision descendants qui s'intéressent à la construction du sens mettant l'accent sur les capacités méta-cognitives.

Enfin, la compréhension d'un texte est une tâche automatisée qui ne porte pas seulement sur l'identification de mots mais aussi sur d'autres compétences langagières. Autrement dit, elle sollicite aussi la concentration, les connaissances antérieures, la réflexion, la mémorisation, pour accéder au sens. Un lecteur qui a peine à déchiffrer des mots a du mal à comprendre et à réfléchir en même temps.

4 Les stades d'acquisition de la lecture⁷

4.1 La prélecture

Dans ce stade, les apprenants lisent un texte superficiellement car ils ne maîtrisent pas la lecture. Ils commencent à comprendre le processus de la lecture et comment il fonctionne.

4.2 La lecture débutante

Dans ce stade, les apprenants seront plus attentifs à la manière dont les mots sont écrits et comprendre comment les lettres sont combinées afin qu'ils arrivent à les prononcer correctement. L'enseignant doit simplifier le processus alphabétique pour les rendre accessible et aider les apprenants à développer la compétence de lecture.

4.3 La lecture courante

Dans cette étape, les apprenants reconnaissent rapidement les mots lus si bien qu'ils peuvent comprendre le texte facilement grâce au nombre des séances consacrées à la lecture.

5 Les méthodes d'enseignement de la lecture

⁷ Rapport De La Table Ronde Des Experts En Lecture, Stratégies De Lecture Au Primaire (2003), édition : Ontario, p.9 et p.10

Les apprenants qui ont mal à lire correctement en français, rencontrent des obstacles au niveau du déchiffrement des mots et de la compréhension du texte. Cela explique la nécessité d'adopter les techniques les plus efficaces et correspondantes qui favorisent véritablement l'apprentissage de la lecture et la construction du sens. Il existe plusieurs types de méthodes tels que :

5.1 La méthode synthétique (syllabique ou combinatoire)

B. Germain⁸ définit cette méthode comme la progression allant de la connaissance des unités (lettres/sons) vers leur combinaison (syllabe écrite/orale) et de la combinaison des syllabes en mots. Cette démarche qui va demander à l'enfant de segmenter et discriminer les unités minimales de la langue orale pour les faire correspondre au langage écrit n'est pas naturelle mais pour atteindre un degré suffisant de conscience phonologique ; l'enfant doit comprendre le principe alphabétique puis opérer une combinatoire pour passer aux syllabes puis aux mots. Autrement dit, l'apprenant reconnaît tout d'abord les lettres, ensuite il fait les associations lettres-sons. Ces dernières lui permettront de reconnaître les syllabes puis les mots avec lesquels il compose des phrases.

5.2 La méthode globale

L'enfant mémorise les mots dans leur ensemble, sans passer par les sons des syllabes. Cette méthode part du principe que l'élève perçoit mieux des ensembles organisés et significatifs (mots/phrases) que des éléments sans signification (lettres/syllabes).

5.3 La méthode mixte

Également appelée "semi-globale", comme son nom l'indique, cette méthode d'apprentissage de lecture est un mélange des deux méthodes (la méthode syllabique et la méthode globale). L'enfant passe par les syllabes pour apprendre des mots qu'il devra mémoriser.

5.4 La méthode interrogative

Cette méthode a pour objectif d'impliquer l'apprenant de manière significative dans le processus d'apprentissage et de l'amener à construire progressivement ses propres connaissances à travers des questions.

5.5 La méthode répétitive

⁸Bentolila A.& Germain B. (2005). Apprendre à lire : Choix des langues et choix des méthodes. Paris : UNESCO.

Cette méthode permet de rencontrer plusieurs fois les mêmes mots, les mêmes structures de phrases. L'apprenant redécodage chaque mot comme s'il le voit pour la première fois. La rencontre répétée de certains mots va pouvoir petit à petit automatiser le décodage.

6 Les difficultés de la lecture⁹

6.1 Le décodage

La compétence à distinguer des mots similaires comme "jeu" et "feu" sollicite la conscience phonétique et phonémique assurés par le cerveau. En revanche, certains apprenants ont des troubles phonétiques si bien qu'ils ont des difficultés à traiter ce type d'information (cas des apprenants dyslexiques).

6.2 La vitesse

La reconnaissance d'un nouveau mot dépend du nombre de reprise de ce mot et se diffère d'un apprenant à un autre. L'entraînement régulière de la lecture développe la capacité de reconnaître les mots globalement sans avoir besoin de les décomposer ce que permet à l'apprenant de lire rapidement et avec fluidité.

6.3 La compréhension

L'acte de lire repose deux compétences fondamentales : l'identification des mots et la compréhension de leur signification. La réalisation de cette dernière ne se limite pas à la conscience phonologique, au décodage, au vocabulaire... L'apprenant peut déchiffrer un mot nouveau mais il ne peut pas accéder à son sens à cause de l'insuffisance du vocabulaire ou l'absence de l'interaction entre ce mot lu et ses connaissances antérieures pour le comprendre.

7 Objectifs de la lecture¹⁰

La finalité de la lecture porte non seulement sur le déchiffrage du texte mais aussi de la construction du sens. Un bon lecteur c'est celui qui comprend ce qu'il lit et qui sait appliquer ses connaissances dans de nouveaux contextes.

Donc, nous pouvons dire que l'enseignement de la lecture sert à atteindre trois objectifs fondamentaux : la fluidité, la compréhension et la motivation.

7.1 La fluidité

⁹<https://apili.fr/obstacles-de-la-lecture/> (consulté le 25/04/2024).

¹⁰Rapport De La Table Ronde Des Experts En Lecture, Stratégies De Lecture Au Primaire (2003), édition : Ontario, p15

La fluidité en lecture désigne la compétence de lire un texte de manière continue, expressive et rapide pour accéder à sens global. La lecture habituelle des écrits qui traitent des thèmes familiers dont le lexique utilisé est courant et répétitif ; favorise l'acquisition de cette compétence qui permet l'accès au sens.

7.2 La compréhension

Selon Michel Fayol, et Daniel Gaonach (2003) :

« L'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte, objectif qui se trouve donc en dehors de l'activité elle-même. Pour ce faire, le lecteur passe par un double traitement de l'information : le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu¹¹. »

Savoir déchiffrer est une condition nécessaire mais non suffisante à la compréhension. Cette dernière en tant qu'activité cognitive implique la mobilisation des connaissances nécessaires pour interpréter et comprendre un texte.

7.3 La motivation

La motivation à lire est nécessaire pour encourager les apprenants à s'engager dans la lecture. De plus, l'environnement motivant éveille leur intérêt et leur donne envie de lire dans le but de s'informer et de se distraire.

Ces trois objectifs sont interreliés et les stratégies qui permettent de les réaliser doivent être coordonnées.

8 Pourquoi apprend-on à lire ?

8.1 Pour apprendre à lire et pour le plaisir :

Selon J. Jaurès¹² la lecture est le pivot de tout apprentissage c'est pourquoi il a insisté sur l'importance d'apprendre aux apprenants à lire avec fluidité et sans hésitation. Il a également ajouté que la réussite d'un enseignant est liée à la capacité de ses élèves à lire. Il a également souligné que la maîtrise de la lecture est l'un des objectifs de l'éducation et que l'efficacité d'un enseignant se mesure à la capacité de ses apprenants à lire. Savoir lire ne se limite pas à la reconnaissance des lettres, leur combinaison et leur prononciation, mais elle

¹¹Daniel, G.& Michel, F. (2003). Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia, Paris : Hachette éducation.

¹²Jaurès, J. cité par Erny, P. (2003). « L'enseignement au Rwanda après l'indépendance : (1962-1980) », Le Harmattan, p.291.

nécessite aussi la capacité de la compréhension de phrase dans sa forme entière. Ainsi, la lecture stimule l'intérêt et le plaisir de lire.

8.2 Pour mieux comprendre et apprendre à écrire

Les recherches des deux didacticiens P. Guibert et M. Verdelhan¹³ dans le domaine de la lecture se focalisent sur la manière d'impliquer l'apprenant dans les tâches d'écriture à partir de la lecture. Ils pensent que l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture sont inséparables. En effet, la lecture sert au développement des compétences textuelles, grammaticales et lexicales.

En plus, P.Mezeik¹⁴ affirme que l'objectif de la lecture est l'accès au sens du texte lu. Ce dernier nécessite un vocabulaire et une syntaxe suffisants afin que l'apprenant puisse saisir la signification de ce qu'il lit.

8.3 Pour communiquer

S. Moirand¹⁵ définit la lecture comme un acte communicatif qui met en jeu les différentes composantes de la compétence de communication. Elle permet donc à l'apprenant d'établir une relation directe avec l'auteur du texte ainsi que la découverte de l'autre. De plus, la lecture a une grande influence sur l'épanouissement et le développement de la personnalité. Enfin, l'habitude de la lecture crée l'envie et le plaisir de lire chez les apprenants.

9 La lecture compréhension

9.1 Définition

Selon M. Fayol (2000) "comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite"¹⁶ L'action de comprendre est perçue comme la compétence de créer une représentation mentale cohérente de la situation décrite dans un texte à travers la combinaison du texte et les connaissances déjà acquises. Le fait de prendre connaissance des mots et des phrases d'un texte ne représente qu'une étape initiale de ce processus.

¹³Guibert, P., et Verdelhan, M., cités par Claudine Garcias, (1996). « Didactique de la lecture : regards croisés », Ed. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, p. 46.

¹⁴Mezeix, P., cité par Gray, W. S. (1956). L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Unesco, Genève, p. 19..

¹⁵Moirand, S. (1979). Situations d'écrit. Paris : CLE International, p. 9.

¹⁶Fayol, M. Maitriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans, Ed, Odile Jacob.

Selon S, Moirand (1982 :130) : « Comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais en les reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà"¹⁷. La compréhension d'un texte consiste à saisir le sens à l'aide des informations apportées par le texte en les reliant avec les connaissances préalables linguistiques ou extralinguistiques.

Pour J-p. Cuq (2003) la compréhension est "l'aptitude résultant de la mise en œuvre ce processus cognitif, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou li (compréhension écrite)".¹⁸.

D'après ces définitions, nous pouvons dire que :

- La compréhension écrite c'est lire un texte dans le but d'identifier ses phrases et leur signification en tant qu'élément linguistique autrement dit la lecture significative ne peut exister sans compréhension.

- Associer les significations linguistiques avec les connaissances préexistantes afin de saisir le sens du texte.

- Le processus de la lecture-compréhension se définit comme une compétence intellectuelle et une activité cognitive qui consistent à interpréter et déchiffrer un texte afin de le comprendre.

Alors, Il faut prendre en compte les données antérieures, l'expérience de l'apprenant, les compétences linguistiques acquises et les capacités de réflexion pour un enseignement efficace de la lecture-compréhension.

En plus, l'apprenant doit développer et mobiliser des stratégies de compréhension pour arriver à la construction du sens du texte.

9.2 L'enseignement de la lecture-compréhension ¹⁹

L'enseignement de la lecture encourage les apprenants à maîtriser la lecture pour devenir des lecteurs actifs et capables de contrôler une propre compréhension d'un texte lu.

¹⁷Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette. (Coll. F/autoformation). 192 p.

¹⁸Cuq, J.-P. (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Paris : ASDIFLE / Clé international, p. 49-50.

¹⁹Giasson, J. Les Stratégies De Lecture. Disponible sur www.pedagonet.com (consulté le 09/05/2024).

La compréhension d'un texte commence avant que l'apprenant lit le texte et se poursuit pendant et après celle-ci :

Avant la lecture, l'enseignant cherche tout d'abord à susciter l'intérêt de ses apprenants. Il discute avec eux sur le genre ou le thème du texte, en appuyant sur les éléments périphériques du texte (le titre de l'ouvrage, sa table des matières, son index et ses illustrations qui l'accompagnent ...).

Pendant la lecture, c'est le moment où les apprenants réagissent et entrent en contact avec le texte : les apprenants soulignent les idées principales, émettent des prédictions ensuite les vérifient ultérieurement pour établir une interprétation cohérente. L'enseignant les aide à trouver les mots clés et les informations implicites en explicitant les problèmes que le texte peut poser et il les encourage à la recherche des solutions possibles.

Après la lecture, l'enseignant passe aux autres activités pour évaluer la compréhension de ses apprenants en leur demandant de faire un résumé du récit ou de le raconter de nouveau, de compléter un passage, etc.

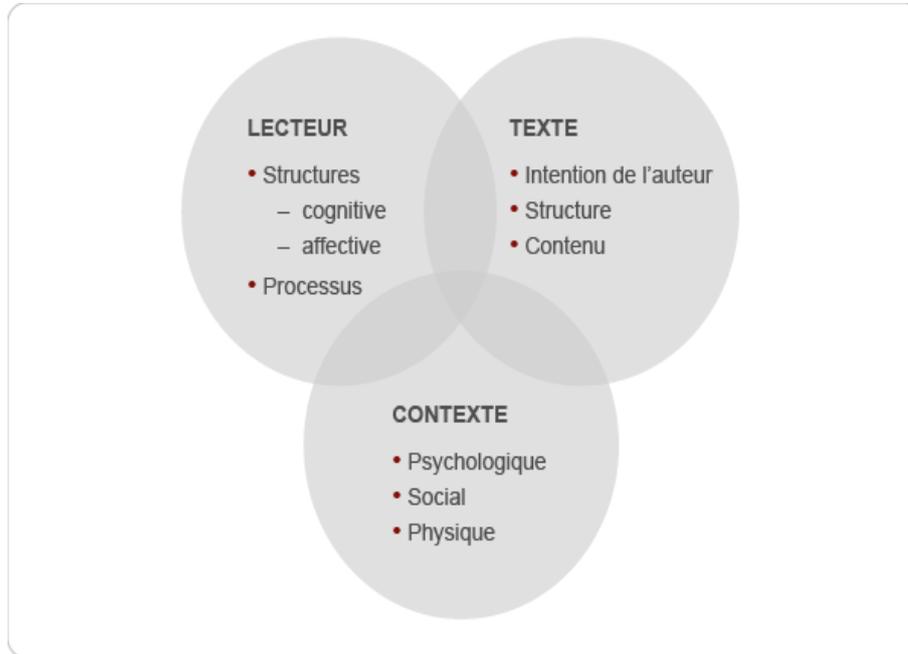
En effet, il faut élaborer des stratégies d'enseignement de la compréhension qui permettent la mobilisation des connaissances antérieures avant, pendant et après la lecture.

9.3 Les composantes de la lecture compréhension

Le processus de la compréhension de l'écrit peut être perçu comme un acte interactif qui permet d'établir une relation entre le lecteur (l'apprenant) et le texte dans un contexte précis pour accéder au sens.

J. Giasson présente un modèle de compréhension de la lecture dans un schéma qui montre cette interaction :

Schéma 01 : "Modèle contemporain de
compréhension en lecture"



a) Le lecteur

Le lecteur occupe une place fondamentale dans le processus de lecture-compréhension, c'est lui qui donne sens aux écrits (un livre, un poème, un article). Cette activité d'interprétation et de verbalisation du texte suppose que l'apprenant mets en œuvre ses compétences et ses connaissances antérieures qu'il possède pour construire le sens général de ce qu'il lit.

b) Le texte

Le texte est l'organisation cohérente des idées porteuses du sens. Ce produit représente l'intermédiaire entre le locuteur-scripteur et l'interlocuteur-lecteur. Ce dernier traite les éléments du texte : l'intention de l'auteur, le contenu du texte, son type, sa structure, ses caractéristiques, afin de comprendre sa signification.

c) Le contexte

Le contexte renvoie à l'environnement dans lequel un apprenant se fait sa lecture. La motivation, l'intention de lecture, l'intervention de l'enseignant, le bruit, la qualité de lumière ce sont des diverses conditions et des circonstances qui peuvent influencer la façon dont le

texte est traité et compris. Il existe trois types du contexte : le contexte psychologique, le contexte social, le contexte physique.

Chapitre 2 :

L'activité d'écriture

Ce chapitre explore les divers aspects de la production écrite. Nous allons essayer de présenter la relation entre la lecture et l'écriture, ainsi que l'impact de la lecture sur l'amélioration des connaissances utilisées par les apprenants dans les activités de production écrite, en termes d'enseignement/apprentissage du FLE. Mais avant d'entamer cela, nous allons présenter la définition de quelques notions de base, l'écriture et la production écrite selon quelques chercheurs, les processus de production, l'enseignement de la production écrite en 2ème année moyenne et les difficultés rencontrées, ainsi que les l'articulation lecture –écriture.

1 L'écriture

Selon R. Galisson et D. Coste, l'écriture représente « un système de signes graphiques, qui peut se substituer au langage articulé fugace pour fixer et conserver un message pour communiquer à distance »²⁰ (Galisson, R. et Coste, D. 1976, France, p176).

Selon cette définition, nous comprenons que l'acte d'écriture est le fait d'adapter la parole afin de l'écrire, ce qui permet une meilleure transmission du message. Par exemple, écrire une lettre et l'envoyer à quelqu'un qui habite loin de chez nous peut illustrer cet aspect de l'écriture. Les idées et les informations peuvent être partagées grâce aux écrits au-delà du temps et de l'espace. C'est pourquoi elle joue un rôle central dans la transmission et la conservation du savoir.

Selon J-p Cuq dans le Dictionnaire de la Didactique du français langue étrangère et seconde, l'écrit « utilisé comme substantif, ce terme désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »²¹. (Cuq, J.-P. 2003, Paris, p 78 et 79).

Donc le terme "écrit" désigne une forme de langage fixée par des signes graphiques sur un support, en opposition à l'oral. Cela permet de matérialiser la langue de manière durable et lisible.

²⁰Galisson, R., Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Paris : Hachette, p.176.

²¹Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de la Didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international, pp. 78-79.

D'ailleurs, J. Dubois dans le dictionnaire de didactique et des sciences du langage dit que : « la langue écrite a souvent un lexique différent de celui de la langue parlée...le lexique de la langue parlée est aussi riche que la langue écrite »²².

Selon J. Dubois, la langue écrite et la langue parlée ont souvent des vocabulaires distincts, avec des mots plus formels dans l'écrit et des expressions plus familières à l'oral. Par exemple le mot « réfrigérateur » se trouve dans la langue orale comme "frigo" et aussi le mot Motocyclette comme "Moto". En même temps, il souligne que malgré ces différences, le lexique de la langue parlée est tout aussi riche que celui de la langue écrite, car il peut transmettre une grande diversité de significations et de nuances. Dubois met en avant la complémentarité et la diversité des registres de langage, chacun ayant sa propre richesse et efficacité communicative.

2 La compétence scripturale

« La compétence scripturale peut se définir comme un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un "dispositif" intégré de savoirs linguistique et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale. »²³ La compétence scripturale est une partie de la compétence langagière qui inclut à la fois des connaissances linguistiques et sociales.

2.1 Les composantes de la compétence scripturale

D'après M. Dabène : « un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentations, qui en sont les éléments constitutifs » (1987 :39) Cela signifie que cette compétence comprend trois composantes : les savoirs, les savoirs faire et les représentations (les attitudes).

2.1.1 Les savoirs

a) La composante linguistique : est principalement liée à la compréhension et à la capacité d'utiliser des connaissances linguistiques explicites ou implicites de la langue par exemple : la maîtrise de l'orthographe et de conjugaison.

²²Dubois, J. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse, collection Trésors du français, p. 164.

²³Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles, p. 39.

b) La composante sémiotique : concerne la manière dont les signes graphiques véhiculent des significations, c'est la relation signifiant/signifié.

c) La composante sociologique : la compréhension et la maîtrise des contextes dans lesquels certains usages de l'écriture sont socialement acceptés, à titre d'exemple l'écriture d'un courriel professionnel est différente de celle d'un message à un ami.

d) La composante pragmatique : C'est l'ensemble des connaissances attaché aux différentes situations de communication (y compris celles rencontrées à l'école) du scripteur, l'expérience, les sentiments, son entourage, l'impact du sujet sur le rédacteur ...

2.1.2 Les savoirs faire

La capacité d'organiser, structurer, enchaîner des idées et des énoncés entre eux pour produire un texte cohérent.

2.1.3 Les représentations : Les représentations dans la compétence scripturale servent à placer le rédacteur dans une situation qui le motive à écrire et lui donne l'envie de le faire. Elles peuvent inclure des perceptions, des expériences antérieures et des conceptions préalables qui influencent la manière dont un individu aborde la rédaction d'un texte.

3 La production écrite

Différentes définitions ont été portées sur la notion de production écrite :

La production écrite tient une place très importante dans le domaine de l'écrit, par définition : « Est un acte signifiant qui amène l'élève à former et exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour les communiquer à l'autre »²⁴Le scripteur met en forme sa pensée et la met en œuvre lorsqu'il écrit, en la transmettant au destinataire que ce soit un enseignant, un pair ou un public plus large. C'est pourquoi nous pouvons déduire que la production écrite est un facteur de formation très important pour le scripteur, car il lui apprend à exprimer et à transmettre tous ses sentiments et pensées, lorsqu'il parle avec les autres.

Selon Cuq, la production écrite est « Une activité mentale, complexe de construction de connaissances et de sens ». (2003 : 180)

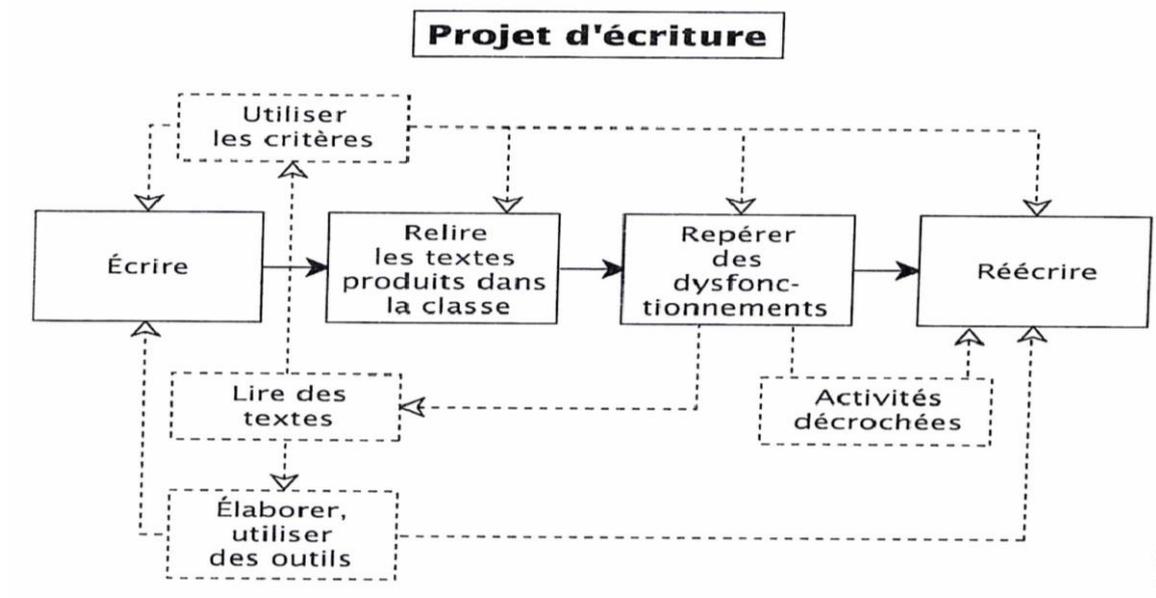
²⁴Programmes d'études en FL2 (1997). Disponible sur <https://www.edu.gov.mb.ca/ped/dos> (consulter le 09-05-2024).

Jean Dubois dans le dictionnaire de didactique et des sciences du langage dit que la production écrite est : « l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue »²⁵

A partir de ces définitions, nous pouvons souligner que la production écrite est une activité intellectuelle complexe qui demande une réflexion et une organisation, qui nécessite une maîtrise des règles grammaticales. Elle combine la créativité et les compétences cognitives pour structurer des idées de manière cohérente et précise, ce qui permet de construire des connaissances et du sens.

L'activité rédactionnelle en classe selon le groupe EVA peut être présentée comme un projet d'écriture qui se caractérise par un processus dynamique et interactif, où l'écriture est constamment améliorée grâce à des cycles d'identification des problèmes et de réécriture. Ce processus est soutenu par des critères d'évaluation et l'utilisation d'outils pédagogiques. Les différentes procédures interagissent de manière complémentaire, pour faciliter l'acquisition des compétences en écriture.

Schéma 02 : Le projet d'écriture selon le groupe EVA



²⁵Dubois, J. : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; Paris, Larousse, coll., trésors du français, 1994, p.381.

En résumé, la production écrite est à la fois un moyen de communication et un processus cognitif profond, où les individus façonnent leurs pensées pour les exprimer de manière claire et significative.

4 L'enseignement de la production écrite en 2ème année moyenne

« L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. »²⁶ ; à partir ce propos, nous pouvons déduire que l'activité de la rédaction surtout au CEM est importante.

L'enseignement de l'écrit représente un des piliers de tout système éducatif. En Algérie, l'enseignement du français se concentre sur l'écrit plutôt que sur l'oral, notamment dans les classes de FLE (Français Langue Étrangère).

Les enseignants assurent que chaque séquence pédagogique en deuxième année moyenne comprend une leçon de préparation à l'écrit et une leçon de production écrite, ce qui entraîne la rédaction de neuf productions écrites par an, à laquelle s'ajoutent les devoirs et les compositions. Au total, les étudiants produisent une vingtaine de productions écrites par an, ce qui est considéré comme adéquat pour leur niveau. Les textes rédigés sont essentiellement narratifs, selon les consignes du guide du manuel scolaire.

Pour ce faire les enseignants doivent comprendre les objectifs, les étapes d'acquisition, les stratégies et les éléments clés de l'écriture, ainsi que les compétences nécessaires pour former des rédacteurs compétents. Leur professionnalisme et leur observation attentive lui permettent d'offrir un enseignement clair pour guider et faire maîtriser aux élèves les compétences nécessaires à l'écriture... En approfondissant leur compréhension du processus d'écriture, des stratégies, des types de textes, les temps employés, ainsi que les structures de la phrase.

La loi d'orientation sur l'éducation (n^o 89-486 du 10 juillet 1989), ainsi que les dispositifs ministériels, définissent de manière élargie et ouverte le rôle de l'enseignant et tentent de préciser les principales caractéristiques du profil de l'enseignant « Les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement. Les

²⁶Dolz, J. (2009). Production écrite et difficultés d'apprentissage. Genève : Université de Genève, p. 56.

concours de recrutement ont pour objet de vérifier le niveau des connaissances et l'aptitude à enseigner »²⁷.

5 Le processus d'écriture²⁸

Il s'agit d'un processus complexe qui implique de nombreuses activités mentales, comme la recherche d'informations en mémoire, l'attention portée au destinataire, le maintien d'un objectif, l'organisation des idées et le choix des mots. Ce processus est influencé par l'environnement et la volonté et se caractérise par un processus dynamique et répétitif. La planification, la mise en texte et la révision/correction sont les trois principales étapes de la rédaction qui sont enseignées dans les classes.

5.1 La planification

Cette étape regroupe tout ce qui prépare la situation d'écriture. Elle aide l'apprenant à définir et à clarifier leurs objectifs, et à développer leurs idées. Cette étape est flexible et peut être réalisée en groupe. Le plan original peut être modifié en cours de rédaction, ce qui signifie que le texte final peut différer du plan original en raison de l'ajout de nouvelles idées ou de modifications des idées planifiées.

5.2 La mise en texte

Lors de la mise en texte le scripteur transforme les idées planifiées sous forme de texte continu, il sélectionne des mots, forme des phrases et établit des liens entre eux. Ce processus peut être interrompu sur l'intervention du scripteur afin de réfléchir et revoir des idées. Pendant cette phase, travailler à partir de textes et d'outils de référence est également important pour alléger la charge cognitive pendant la rédaction.

5.3 La révision

La révision du texte est nécessaire pour vérifier sa qualité et ainsi, réduire l'écart entre la version finale et la version prévue du texte. Pour une révision efficace, le scripteur doit tout d'abord, être à même de détecter les problèmes, puis de les identifier et de les corriger. Ce n'est pas toujours facile, surtout si le scripteur manque de perspective. Il peut être utile

²⁷France. (1989). Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

²⁸Carpentier, G., & Villeneuve-Lapointe, M. (2016). Processus d'écriture. AQEP Vivre le Primaire, 29(2). [En ligne] Disponible sur https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/26627/Revue-VLP-29-2-AQEP_Processusecriture.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulté le 10-05-2024).

de prendre du recul et de relire plus tard. De plus, le soutien des pairs pendant la révision peut être utile à l'enseignant pour déterminer le niveau de collaboration nécessaire.

6 Les difficultés de la production écrite

La production écrite est une tâche complexe qui exige la mobilisation de multiples compétences et connaissances. Les apprenants en langues étrangères, notamment en français, rencontrent souvent des obstacles lors de la rédaction. Ces difficultés peuvent être linguistiques, comme une maîtrise limitée du vocabulaire, ou socioculturelles, liées à une méconnaissance des contextes et des codes propres à la langue cible.

De plus, des problèmes apparaissent lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des stratégies de production textuelle qui sont pourtant automatisées dans la langue maternelle. Ces défis expliquent pourquoi beaucoup d'apprenants ont du mal à rédiger des textes clairs et cohérents, ce qui rend la production écrite particulièrement exigeante pour la plupart. L'apprenant de français langue étrangère doit faire face à un système linguistique nouveau pour lui. En conséquence, il rencontre des difficultés que nous pouvons classer comme suit :

Selon J-P Robert : « 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 »,

Les difficultés dans la production écrite, selon J-P Robert²⁹, peuvent être divisées en trois catégories : linguistique, cognitive et socioculturelle. Voici une explication de chacune de ces difficultés :

6.1 Difficultés linguistiques

Elles ont trait à la difficulté à maîtriser la langue elle-même, et plus précisément au manque de vocabulaire. L'élève souffre souvent d'une faiblesse de son lexique, En d'autres termes, il rencontre des difficultés pour formuler des phrases et exprimer ses idées

²⁹Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2e éd.). Paris : Ophrys. Collection L'Essentiel Français. 224 pages. ISBN 978-2-7080-1197-7.

clairement. Parallèlement, des erreurs de grammaire, d'orthographe ou de syntaxe nuisent à la cohérence de la production écrite."

6.2 Difficultés cognitives

Les difficultés cognitives se manifestent lorsque les apprenants rencontrent des obstacles dans l'utilisation de stratégies pour produire un texte. Même s'ils maîtrisent ces stratégies dans leur langue maternelle, des difficultés peuvent survenir en raison de différences linguistiques ou d'un manque de pratique. Cela peut se traduire par des difficultés dans l'organisation des idées, la structuration d'un texte ou le choix du registre de langage approprié.

6.3 Difficultés socioculturelles

Les apprenants ne sont pas toujours conscients des éléments culturels spécifiques de chaque langue, tels que des références, des expressions idiomatiques ou des conventions sociales. Il est possible que ces disparités socioculturelles compliquent l'assimilation de certaines règles implicites de la langue et peuvent interférer avec l'apprentissage de ces règles ou provoquer des erreurs ou des incohérences dans la production écrite.

Le socioculturel est indispensable pour une meilleure communication. Cependant, la non-maitrise de cette compétence peut se refléter sur la qualité du texte produit.³⁰

Ainsi, ces trois types de difficultés peuvent constituer des obstacles majeurs pour les apprenants lorsqu'ils écrivent en langue étrangère. Les aborder efficacement nécessite une approche holistique qui tient compte des aspects linguistiques, cognitifs et culturels de l'apprentissage d'une langue.

7 L'interaction (lecture /écriture)

Jean-Pierre Robert (2008) précise que « en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie. »³¹

Nous constatons que J-P Robert montre qu'il est important de considérer la relation étroite entre lecture et écriture dans l'enseignement des langues. Il souligne que la lecture et

³⁰Laksaci, M. (2018). Difficultés de l'apprentissage de la production écrite : Cas des apprenants de la 2ème année secondaire Lycée Ghitaoui Moulay Touhami - Adrar (Mémoire de master en didactique du FLE, Université Ahmed Draya Adrar). 57 pages.

³¹Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2e éd.). Paris : OPHRYS, Collection L'Essentiel Français. P. 36.

l'écriture sont des compétences étroitement liées et doivent être étudiées ensemble. Par conséquent, dans l'enseignement des langues, le développement de la lecture et de l'écriture est nécessaire pour comprendre et exprimer le langage écrit. Cela implique de considérer la manière dont la lecture affecte l'écriture et vice versa, ce qui permet aux apprenants de mieux appréhender la communication écrite dans une langue spécifique.

R. Galisson et D. Coste ajoutent que la lecture est : « une émission à haute voix d'un texte écrit »,

« L'action de parvenir les yeux sur ce qui est écrit pour prendre connaissance de contenu »³²

Selon Ecalle et Magnan: « La lecture alphabétique associe une composante auditive phonémique à une composante visuelle graphique (correspondance grapho-phonémique) nécessitant la prise en compte de la structure phonémique du langage »³³

En résumé, selon ses auteurs nous pouvons souligner que la lecture alphabétique est un processus complexe qui nécessite à la fois la reconnaissance visuelle des mots et une compréhension phonémique du langage, mettant en jeu à la fois des aspects visuels et auditifs.

Plusieurs chercheurs considèrent les interactions entre la lecture et l'écriture comme un phénomène complexe. Ils ont souligné que ces deux activités s'appuient sur des connaissances communes (comme les correspondances graphophonétiques, le lexique, la syntaxe, la ponctuation et les structures textuelles) et sur des processus cognitifs et métacognitifs similaires (activation des connaissances antérieures, établissement de liens entre les parties du texte, relecture/révision, gestion de la construction de la signification, prise en compte de la relation auteur-lecteur).

D'autres recherches ont montré que la lecture et l'écriture peuvent s'enrichir mutuellement : la lecture peut contribuer à la production d'idées, à l'enrichissement du vocabulaire et du style, à l'appropriation des structures textuelles, l'écriture peut faciliter la compréhension du travail des auteurs et encourager la lecture pour observer la construction des textes.

³² Galisson, R., & Coste, D., op. cit., p.312.

³³Ecalle, J., & Magnan, A. (2002). L'apprentissage de la lecture: Fonctionnement et développement cognitifs. Paris: Armand Colin, p.88.

Bien que la lecture et l'écriture soient étroitement liés, la relation entre ces deux compétences n'est pas aussi simple que nous pourrions le croire à première vue.

Les différences sont également présentes, et les transferts d'apprentissage de l'une à l'autre ne se produisent pas toujours automatiquement, par exemple, concernant le décodage et l'encodage, il est envisageable qu'un élève puisse reconnaître un mot en lecture sans nécessairement être capable d'orthographier correctement ce mot en écriture. Effectivement, il est possible de reconnaître un mot en se basant uniquement sur quelques caractéristiques distinctives ; il est également possible de l'utiliser.

Selon Reuter, la lecture est conçue « comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit »³⁴ Donc nous pouvons dire que la lecture est une activité complexe et qui intègre des différentes dimensions pour créer du sens à partir d'un écrit.

La séquence didactique dans l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère) constitue un outil essentiel pour mettre en évidence la corrélation entre la lecture, - compréhension et la production textuelle Elle commence par une production initiale des élèves, puis se poursuit par plusieurs sessions de lecture et de compréhension, pour finalement aboutir à une production finale. Ce processus met en lumière l'importance de la lecture dans l'amélioration de l'écriture.

Selon Brigitte Rougier, (IEN-SBSSA Versailles, 2009), « la séquence est un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement »³⁵(définition empruntée à la Terminologie de l'éducation - BOEN n°35 – 17-09-1992).

La séquence didactique est, selon Brigitte Rougier, un ensemble de séances, continues ou ponctuelles, organisées autour d'activités visant à réaliser des objectifs éducatifs. Autrement dit, il s'agit d'un ensemble de leçons reliées entre elles par un but commun. On peut expliquer cette définition de la manière suivante : Une séquence d'enseignement est un ensemble d'activités scolaires qui sont systématiquement structurées autour d'un type de

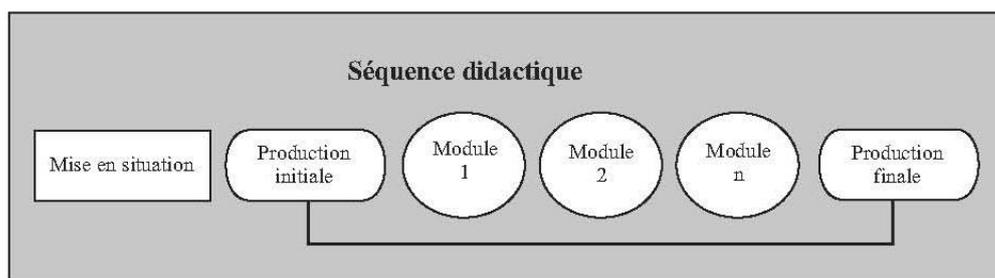
³⁴Reuter, Y. (1998), cité par Bakary (2009), p.191.

³⁵ Rougier, B. (IEN-SBSSA Versailles, 2009), définition empruntée à la Terminologie de l'éducation - BOEN n°35 – 17-09-1992.

texte. Son objectif est de créer des modules d'apprentissage qui répondent aux lacunes et aux besoins des étudiants, tout en tenant compte des particularités du genre textuel étudié. Chaque séance est en interaction avec les autres afin de garantir une progression logique et cohérente vers les objectifs établis par le programme d'enseignement.

La réalisation d'une séquence didactique passe par plusieurs étapes. Celles-ci sont représentées et schématisées par J. Dolz et B. Schneuwly (2009 : 94)³⁶ par la figure suivante :

Schéma 03 : la séquence didactique représentée par J. Dolz et B. Schneuwly.



La séquence didactique est un outil d'enseignement destiné à enseigner un type de texte. Son organisation se divise en quatre étapes principales³⁷

1. Mise en situation : On présente le projet de communication, en exposant les objectifs et le contexte de travail.

2. Production initiale : Les étudiants produisent une première production textuelle, ce qui permet à l'enseignant d'évaluer leurs capacités et de repérer les obstacles spécifiques auxquels ils font face.

3. Ateliers : l'enseignant va faire plusieurs séances de lecture compréhension qui sont nommées comme modules, et une série d'activités et d'exercices pour améliorer les diverses parties du texte. Les problèmes rencontrés lors de la production initiale sont abordés dans ces ateliers, qui abordent le contexte de production, les contenus, l'organisation du texte et

³⁶ DOLZ Joachim et SCHNEUWLY Bernard, (2009, 4e éd.), Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. France : ESF.p94

³⁷ St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P., & Giroux, C. (2000). Difficultés de lecture et d'écriture. Dans Presses de l'Université du Québec (Éd.), Google Books (Vol. 298, pp. 30–36). PUQ. Récupéré de https://www.google.dz/books/edition/Difficult%C3%A9s_de_lecture_et_d_%C3%A9criture/kSie2bGfFJwC?hl=fr&gbpv=0

les unités linguistiques afin de garantir la cohérence textuelle. Ils peuvent être ajustés afin de s'adapter à différents environnements scolaires et groupes variés.

4. Production finale : nous commençons par une production puis nous faisons de la lecture pour revenir à la production, en effet, les étudiants mettent en pratique les compétences acquises lors des ateliers afin de créer une production finale qui intègre tous les apprentissages. Il s'agit d'une étape qui comprend une évaluation formative ou certificative.

Nous pouvons dire que la nécessité de la lecture compréhension pour compléter l'activité de production est évidente dans ce processus.

Pour J. Mourey : « le travail d'écriture faisant suite au travail de lecture, n'est pas conçu comme un travail d'imitation, il a pour objectif de permettre à l'élève de s'approprier en les utilisant, des procédés, des matrices d'écriture » il est important que les élèves ne se limitent pas à imiter l'écriture après la lecture mais ils doivent réemployer ce qu'ils ont appris lors de la lecture dans leurs propres écrits.

Dans ce sens, Déplanque Émilie voit que « la lecture, quant à elle, est une source de connaissances qui alimente d'écriture, elle permet la construction de connaissance spécifique, de l'écrit, de l'orthographe du lexique et de syntaxe ». ³⁸En effet La lecture donne toutes les sources essentielles qu'ils doivent savoir sur les compétences linguistiques. Ainsi elle offre les différents outils et modèles pour que les élèves les intègrent et les adaptent dans leurs productions.

8 L'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite

« Les actes de lecture- écriture possèdent un lien congénital, en ce sens que le contenu des écrits et issu des lectures : Les productions écrites (...) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en Suivre dans la lecture (...) » ³⁹

La lecture joue un rôle important dans le développement de la production écrite ; Il constitue la première et la plus importante base pour le développement de l'apprentissage des langues étrangères. Il fournit aux étudiants des outils pour développer une variété de compétences et d'aptitudes grâce à une compréhension plus approfondie.

Selon le groupe EVA (1996)⁴⁰, en effet, la lecture contribue de différentes manières à soutenir la production écrite :

³⁸Déplanque, E. (2011). L'articulation de la lecture au CP (Mémoire de master 2, Université d'Atrois, Directeurs de recherche : M. Avezard & C. Roger), p. 19.

³⁹ Maga, C., & Méron, J.-J. (1994). Le défi lecture. Lyon : Chronique sociale, p2.

⁴⁰<https://journals.openedition.org/multilinguales/702#tocto3n3> (consulté le 15/05/2024)

- Les lectures préalables peuvent enrichir les connaissances de l'élève en rapport avec le type d'écrit à produire ; mais nous devons admettre que les acquis de nos élèves dans ce domaine ne sont pas conséquents ;

- Le retour tout au long de la rédaction aux différentes parties du texte déjà rédigées permet une élaboration plus cohérente de l'écrit envisagé ;

- La relecture critique a un impact indéniable sur l'amélioration de l'écrit.

Gordon (1990) a fait un questionnaire ouvert aux apprenants d'une classe de 6ème année, selon les réponses majoritaires, la lecture a une influence positive sur l'écriture, ils estiment que « lire » aide à « écrire » pas le contraire « Si tu lis beaucoup, tu as moins de difficulté à écrire »⁴¹.

Afin de favoriser l'amélioration de la capacité de production écrite par le biais de la lecture, il faut adopter une approche plus profonde que le simple déchiffrement des mots et des phrases. Ainsi il faut plutôt s'engager dans une lecture attentive et analytique qui met l'accent sur plusieurs aspects : Compréhension du sens véhiculé par le texte. Étude des constructions grammaticales utilisées. L'enrichissement du lexique. Observation des formes de conjugaison des verbes, en effet lorsque l'élève lit de manière active et réfléchie, il peut détecter des modèles de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire ce qu'il pourra ensuite appliquer dans ses productions, et qui facilite et améliore la rédaction.

⁴¹Gordon, C. (1990). Changes in readers' and writers' metacognitive knowledge: Some observations. *Reading Research and Instruction*, 30(1), 1-14.

Chapitre 3 :
Les pratiques enseignantes

1. L'enseignement

L'enseignement (du latin *in signis*, remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Cette notion se distingue de l'apprentissage qui renvoie lui à l'activité de l'élève qui s'approprie ces connaissances⁴²

Bien que nous soyons d'accord pour dire que l'enseignement consiste à transmettre des connaissances, à inculquer des attitudes et à accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage dans un contexte formel, la question se pose toujours sur la manière dont l'enseignant transmet le savoir à ses élèves, plus particulièrement, sur la manière de mettre en pratique l'action d'enseignement ; d'où la notion de pratique enseignante.

2 Les pratiques enseignantes

Le terme « pratiques enseignantes » est polysémique, sa définition dépend donc du contexte dans lequel il est utilisé. Cette notion désigne l'action individuelle par laquelle l'enseignant met en usage une pratique d'enseignement. A ce propos, Marguerite Altet énonce que :

« On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision »⁴³.

Autrement dit, la pratique enseignante ne se limite pas aux conditions observables de l'enseignant, mais elle comporte ainsi la manière de mettre en pratique son activité dans une situation particulière.

2.1. Les pratiques enseignantes déclarées

⁴²Musial, M., Pradere, F., & Tricot, A. (2012). Comment concevoir un enseignement. Bruxelles : De Boeck.

⁴³ Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 86. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866. (Consulté le : 27/5/2024)

Selon Clanet et Talbot (2012), les pratiques déclarées correspondent au discours de l'enseignant ou de l'enseignante sur sa pratique, qu'elles aient déjà été effectuées ou qu'elles soient prévues. Ces auteurs ajoutent également qu'il s'agit du « dire sur le faire » de l'activité enseignante qui peut provenir tant du discours libre qu'en réponse à des questions posées par un chercheur (Clanet et Talbot, 2012, p. 7).⁴⁴

2.2. Les pratiques enseignantes attendues

« Les enseignants sont soumis à un certain nombre d'attentes, d'injonctions, de prescriptions du système éducatif. Les attentes relèvent de l'organisation sociale, les injonctions sont plus particulièrement portées par l'institution à travers un programme ou un curriculum et en son sein par les évaluateurs et les formateurs. Il est intéressant de connaître les attentes institutionnelles ainsi que certains éléments de la désirabilité sociale (recueillis à partir de questionnaires et d'entretiens) ». Il s'agit alors des attentes de l'institution et de la société du rôle de l'enseignant. »⁴⁵

2.3. Les pratiques enseignantes effectives

Un autre type de pratiques enseignantes à aborder dans le cadre de cette recherche concerne les pratiques effectives ou observées. Les pratiques effectives sont des pratiques réelles et observées par un chercheur qui sont réellement déployées par les personnes enseignantes. L'observation de ces pratiques a lieu essentiellement dans un contexte de classe. Pour cette raison, l'observation des dimensions ou des variables qui ont généralement une fonction organisatrice dans le déroulement de l'enseignement est priorisée par l'observateur, comme le mentionne Altet (2017).⁴⁶

3. Les pratiques enseignantes efficaces

En 1960, les recherches du courant "processus-produits" se sont concentrées sur les pratiques d'enseignement les plus efficaces qui contribuent au développement des performances des apprenants. L'objectif de ces études menées par des chercheurs comme

⁴⁴Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement - Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n3-phro0298/1012560ar.pdf> (Consulté le 01-06-2024).

⁴⁵Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°10, p.3-4. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027.pdf (Consulté le 01-06-2024)

⁴⁶Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1196-1223.

(Bressoux⁴⁷, 2001 ; Rosenshine⁴⁸, 1986, 2010), était l'identification des méthodes et des principes utilisés par les enseignants (processus) et les mettre en relation avec les résultats obtenus par les apprenants (produits). Dans ce but, les pratiques des enseignants sont soit recueillies par des entretiens, soit observées directement en classe. Ensuite, les performances des apprenants sont analysées en fonction de ces pratiques.

L'analyse des recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces a montré que les approches d'enseignement structurées, explicites et rédigées par les enseignants enquêtés étaient efficaces.

Sur la base de ces résultats, Rosenshine(1986)⁴⁹ a élaboré un modèle d'enseignement appelé : l'enseignement explicite. Les pratiques enseignantes de ce modèle se caractérisent par :

- Une définition des objectifs et un rappel des prérequis au début du cours.
- Des consignes et des explications claires et approfondies.
- Une description des étapes conduisant à la réussite.
- Des questions fréquentes et des vérifications de la compréhension.
- Un guidage et des feedback systématiques.
- Une reformulation des apprentissages de la part des apprenants.
- Un ré-enseignement du même contenu si nécessaire.
- Une préparation à l'utilisation autonome des connaissances acquises et des opportunités de pratique.

4. Les fondamentaux de l'enseignement explicite⁵⁰

4.1 La conception active du rôle de l'enseignant

⁴⁷Bressoux, P. (2001). L'évaluation des pratiques enseignantes. Revue française de pédagogie, 136, 73-120.

⁴⁸Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. Educational Leadership, 43(7), 60-69.

⁴⁹Rosenshine, B. (2010). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. American Educator, 36(1), 12-39.

⁵⁰https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSE_N_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf

L'enseignement explicite repose sur une conception active du rôle de l'enseignant, qui est vu comme le moteur du changement en classe, selon Hattie (2022). Contrairement à une vision où l'enseignant est simplement un facilitateur, Hattie soutient que les enseignants qui se considèrent comme des agents du changement réussissent mieux que ceux qui se voient comme des guides passifs. Dans cette approche, l'enseignant dirige l'apprentissage, supervise les élèves, les interroge et fournit des retours d'information. Il sollicite constamment les élèves et vérifie leur compréhension. Les enseignants efficaces utilisent beaucoup le discours en classe, non pas pour donner de longs cours magistraux, mais pour poser des questions et donner des feedbacks.

4.2. La réflexion sur le contenu à enseigner et son découpage (analyse de l'activité)

L'enseignement explicite commence par le simple pour aller vers le complexe, en décomposant les compétences en sous-éléments spécifiques à enseigner. Il se concentre sur des objectifs d'apprentissage précis, en alignant chaque activité pédagogique avec une compétence particulière. Contrairement à l'apprentissage par immersion, cette approche structurée permet aux élèves de maîtriser des compétences spécifiques afin de les réutiliser dans des pratiques plus complexes facilitées par l'automatisation des sous-compétences nécessaires.

4.3. La manière de structurer les séances d'enseignements

4.3.1. La phase d'ouverture de la séance

Durant cette phase, l'enseignant définit clairement ses objectifs et attire l'attention des élèves sur les concepts essentiels à maîtriser pour permettre aux élèves de se concentrer sur les points-clés de l'apprentissage à réaliser, de sélectionner les informations importantes et de rejeter les informations superflues. L'orientation de l'attention des élèves a un double avantage : elle réduit la charge de la mémoire de travail et facilite le transfert des informations en mémoire à long terme. En effet, la mémoire est constituée de divers systèmes qui retiennent principalement ce que le cerveau anticipe comme étant important pour l'avenir. De plus, pendant cette phase d'ouverture, l'enseignant réactive les connaissances préalables pertinentes, ce qui aide à stimuler la réflexion chez les apprenants.

4.3.2. La phase de modelage

Dans la deuxième phase, appelée « modelage », l'enseignant démontre l'objet d'apprentissage et explique des notions essentielles à assimiler. L'enseignant donne des exemples et des contre-exemples pour mettre en évidence les propriétés clés de l'objet étudié. Lors de cette étape, l'enseignant raisonne à haute voix, c'est-à-dire il effectue une tâche devant les apprenants tout en décrivant ce qu'il fait pendant qu'il le fait. Durant cette phase, il présente les informations d'une manière graduelle, du plus simple au plus complexe pour que l'apprenant puisse faire des liens concrets entre les nouvelles connaissances et ses acquis. L'enseignant peut aussi inviter les élèves à faire des démonstrations eux-mêmes ou à participer à la séance. L'objectif de cette stratégie n'est pas de faire entrer l'apprenant dans un moule mais de lui donner les éléments nécessaires qui facilitent la compréhension et de le rendre aussi autonome dans son apprentissage. Alors, le modelage n'est rien d'autre qu'une démonstration explicite d'un objet d'apprentissage.

4.3.3. La phase de la pratique guidée

La troisième phase est celle de la pratique guidée : elle a pour objectif de permettre aux apprenants de progresser dans la compréhension de l'objet d'étude et de s'entraîner à le pratiquer collectivement. Les modalités de travail peuvent varier (oral, brouillon, ardoise, tableau, enseignement réciproque).

Pendant cette phase, l'enseignant dirige et accompagne étroitement les activités. Il questionne constamment les apprenants, fournit des feedbacks systématiques et s'assure que les apprenants maîtrisent progressivement la notion. Il s'agit d'un guidage précis de l'enseignant qui ne se contente pas de demander « C'est clair ? » ou « Tout le monde a compris ? ». Il doit s'assurer de la compréhension réelle : « Peux-tu répéter avec tes mots ? », « Pourquoi la solution proposée par l'élève (x) est-elle bonne ? ».

4.3.4. La phase de la pratique autonome

La quatrième phase est celle de la pratique autonome. Les élèves effectuent des exercices individuellement ou en groupe, sans l'intervention directe de l'enseignant. Cette phase commence uniquement après que l'enseignant a confirmé que la majorité des élèves a bien compris lors de la phase précédente. La pratique autonome permet aux élèves de vérifier leur compréhension et de s'exercer suffisamment pour améliorer leur fluidité et favoriser l'automatisation. Même si les exercices doivent être réalisés sans l'aide de l'enseignant, cela

ne signifie pas que celui-ci n'intervient jamais en pratique. L'enseignant continue de superviser l'activité, en circulant entre les tables, en observant les élèves, et il réexplique si nécessaire

4.3.5. La phase de clôture

À ce moment, l'enseignant résume les points importants à retenir en collaboration avec les élèves. Il annonce brièvement ce qui sera abordé lors de la prochaine séance et précise les devoirs à faire à la maison. Ces devoirs sont conçus pour renforcer ce qui a été appris en classe et automatiser les compétences.

L'enseignant doit veiller à ce que la rapidité n'affecte pas la profondeur de l'apprentissage. Les élèves doivent avoir assez de temps pour réfléchir et s'approprier les notions enseignées, sans que le rythme soit si lent qu'ils s'ennuient. Les compétences se développent au fil de plusieurs séances, plutôt qu'en une seule.

L'enseignement explicite se distingue des autres méthodes par son approche structurée qui intègre toutes ses phases (rappel des notions antérieures, modelage, pratique guidée, pratique autonome et révision) pour garantir un apprentissage continu. Cela permet d'améliorer la compréhension, l'automatisation et la mémorisation à long terme.

5. Les pratiques enseignantes qui favorisent l'articulation lecture-écriture

De nombreuses études ont montré l'efficacité de combiner les pratiques langagières de la lecture avec celles de l'écriture dans la réussite des tâches scripturales.

D'ailleurs, la plupart des travaux écrits se font à partir d'une lecture préalable c'est pourquoi la lecture se présente comme un meilleur outil d'apprendre, notamment d'apprendre à écrire à condition que les liens soient continuellement fonctionnalisés et explicités.

Nous parlons donc de l'enseignement explicite ou direct de la lecture-écriture qui aide les apprenants à accéder au processus cognitif en lecture et en écriture comme l'affirment les travaux de Weinstein et Hume ⁵¹(2001). Alors l'enseignant doit :

- Expliciter les rapports et les réciprocitys existantes entre la lecture et l'écriture.

⁵¹Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable* (M. Aussanaire-Garcia, Trans.). Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.

- Adopter des pratiques gagnantes qui permettent la continuité entre la lecture et l'écriture et qui font appel à la créativité et l'autonomie du scripteur.

En effet, savoir écrire n'est pas que savoir transcrire une pensée déjà achevée après la lecture d'un texte mais bien une suite d'opérations qui aboutit à l'écriture de cette pensée. La réalisation de ces opérations sollicite des pratiques d'enseignement efficaces comme le mentionnent Reuter (2000, 2011)⁵² et Routman⁵³ (2009) qu'il existe un lien entre les performances des élèves en écriture et en lecture et des pratiques enseignantes gagnantes. Parmi ces pratiques nous pouvons citer :

- La production de résumés de lecture et de phrases à l'écrit à partir des mots rencontrés dans un texte pour stimuler la mémorisation de leur image orthographique.

- Les ateliers d'écriture peuvent être basés sur la production des textes inspirés de lectures précédentes pour tester leur investissement de la part de l'apprenant. Par exemple, après la lecture d'un conte, l'enseignant peut demander aux apprenants d'imaginer une situation initiale.

- L'inclusion de l'improvisation écrite dans les activités de lecture. Il s'agit d'une activité créative en écriture où l'apprenant rédige un texte spontanément sans une préparation ou une planification préalable. Cette activité favorise l'exercice d'écriture de façon fluide et naturelle.

- La lecture et l'analyse de textes modèles : l'étude et la discussion de groupe sur les textes permettent aux apprenants d'articuler leurs idées oralement avant de les mettre par écrit ainsi d'observer les stratégies d'écriture, le vocabulaire, les structures grammaticales qui sont indispensables dans la production écrite. Cette méthode de travail d'équipe est inspirée de l'approche socioconstructiviste qui consiste, comme Piaget⁵⁴ (1969) le mentionne, à stimuler la réflexion et permet de construire des connaissances à partir de l'interaction que ce soit entre l'apprenant et ses pairs ou avec son enseignant, d'encourager la participation et de rendre la lecture intéressante et amusante.

⁵²Reuter, Y. (2000). Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture. Paris : ESF Editeur.

⁵³Routman, R. (2009). Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel. Chenelière Éducation.

⁵⁴Piaget, J. (1969). Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël-Gonthier.

- L'enseignant fait dicter un passage du texte lu à ses apprenants afin de consolider leur identification de correspondance des graphèmes-phonèmes et ainsi de développer l'orthographe.

- La réécriture d'un extrait du texte lu en changeant son sujet par un autre pour amener l'apprenant à faire l'accord des verbes ou des adjectifs par exemple.

- La copie d'un texte modèle par l'apprenant après la lecture. Cette pratique est utile car elle met l'accent sur la succession des lettres et leur ordre dans le but de les mémoriser et améliorer la calligraphie.

- Les projets de lecture-écriture à long terme : les apprenants doivent faire des lectures afin de recueillir les informations nécessaires.

Enfin, ces pratiques enseignantes rendent la lecture et l'écriture indissociables et l'amélioration dans l'un de ces domaines se traduit nécessairement par l'amélioration dans l'autre.

Les recherches scientifiques ont largement démontré l'efficacité de l'enseignement explicite. Lorsqu'il s'agit d'assimiler une nouvelle notion, cette méthode profite généralement à tous les élèves, même à ceux qui sont déjà performants. Cependant, les élèves en difficulté semblent tirer des avantages particuliers de cette approche. L'enseignement explicite fournit une structure claire et un soutien direct, ce qui aide ces élèves à mieux comprendre et à maîtriser les nouvelles notions. Cela contribue à réduire les disparités de performance et à favoriser la réussite de tous les élèves.

Cadre méthodologique et pratique

Après cet aperçu théorique sur la production écrite, Nous avons consacré Cette deuxième partie de notre travail de recherche au chapitre pratique, dans lequel nous allons analyser notre corpus, constitué d'un questionnaire destiné aux enseignants et d'une grille d'observation. Notre objectif est de vérifier nos hypothèses de départ en recueillant des informations sur la compréhension en lecture et la production textuelle.

1 Présentation du terrain

Nous avons mené notre enquête de recherche au cours du troisième trimestre dans l'établissement scolaire "CEM El Modjahid Doubabi Mostapha", situé dans la commune de Tamlouka, Wilaya de Guelma. Le choix de cet établissement est motivé par sa proximité avec notre lieu de résidence.

Ce collège accueille 543 élèves, dont 278 filles et 271 garçons. Il compte 31 enseignants, dont 5 sont spécialisés en langue française.

Le cycle moyen nous a paru particulièrement propice à cette recherche en raison de la grande diversité de son public. Les élèves présentent une variété d'idées, de niveaux et de cultures, ce qui en fait un domaine d'étude riche et stimulant.

2. Description de l'échantillon

Notre échantillon concerne les classes de deuxième année moyenne. Nous avons travaillé avec deux groupes distincts : le premier composé de 25 élèves, dont 14 filles et 11 garçons, et le second de 30 élèves, comprenant 17 filles et 13 garçons. Tous les élèves sont âgés de 12 à 14 ans, y compris certains redoublants.

Nous avons collaboré avec une enseignante titulaire d'une licence en langue française et possédant plus de six ans d'expérience dans l'enseignement. Elle nous a accueillies chaleureusement et a grandement contribué à la réussite de notre enquête.

3. Démarche méthodologique

Pour mener à bien notre recherche, surtout lors de la collecte des données, nous avons adopté une approche méthodologique combinant deux outils : le questionnaire et la grille d'observation. Nous avons conçu un questionnaire pour recueillir auprès des enseignants du cycle moyen des données quantitatives qui nous renseignent sur les pratiques de classe et la relation lecture-écriture.

Nous avons également élaboré une grille d'observation pour observer les pratiques enseignantes afin de vérifier s'il y a écart entre les pratiques déclarées et leurs actions en classe, offrant une perspective qualitative complémentaire. Cette démarche intégrée nous a permis d'obtenir une vue d'ensemble enrichie et précise de notre sujet d'étude.

4. Le questionnaire

Pour que notre enquête soit conduite avec objectivité, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen dans le but de recueillir des informations, des données et des réponses à notre problématique.

Cet instrument méthodologique représente un outil adéquat pour interroger la totalité de la population à étudier et pour garantir une étude minutieuse et approfondie des expériences et des pratiques d'enseignement de la lecture et l'écriture.

Nous avons donc présenté un questionnaire au niveau de différents établissements scolaires, celui-ci est anonyme pour permettre aux enseignants de répondre librement et sans contraintes. Ce dernier a été élaboré en fonction de nos hypothèses de recherche :

-Les pratiques enseignantes n'inscrivent pas la compétence scripturale, chez les élèves, dans l'apprentissage de la lecture.

-Les approches d'enseignement de la lecture centrées plutôt sur les habiletés de bas niveau (décodage et écriture des mots) ne favorisent pas l'installation de la compétence de « lecture compréhension » chez les apprenants ; ce qui impacte négativement la qualité de leurs écrits...

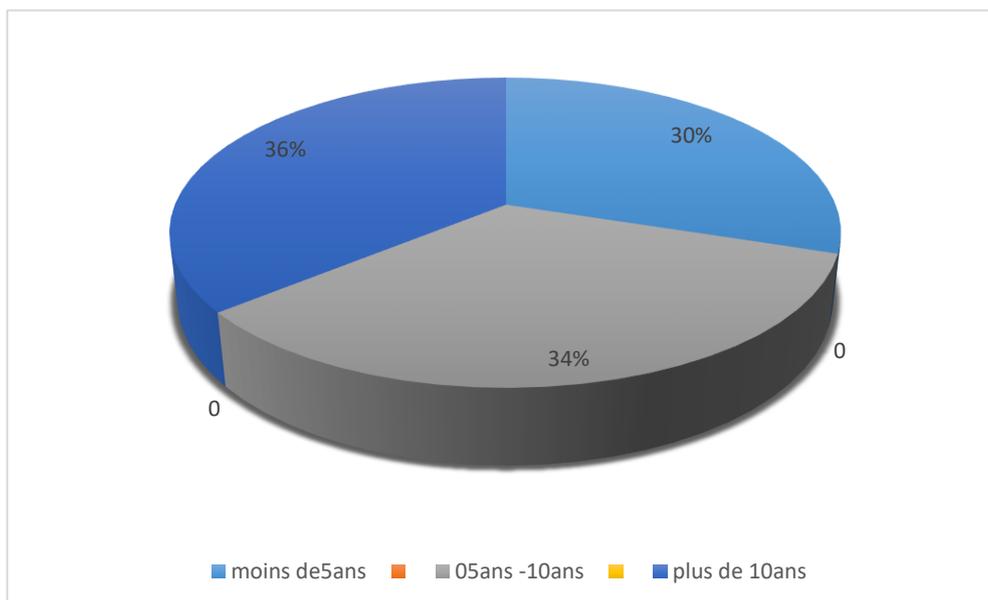
Le questionnaire se compose de 13 questions dont 10 questions sont fermées et 3 questions sont ouvertes.

Nous avons constaté que certains enseignants n'ont pas donné de l'importance à notre questionnaire et ils n'ont pas répondu à toutes les questions (ils ont répondu aux questions fermées seulement)

5. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Après avoir interrogé 50 enseignants nous avons obtenu les résultats suivants :

Question 01 : Vous enseignez le français depuis combien d'années ?

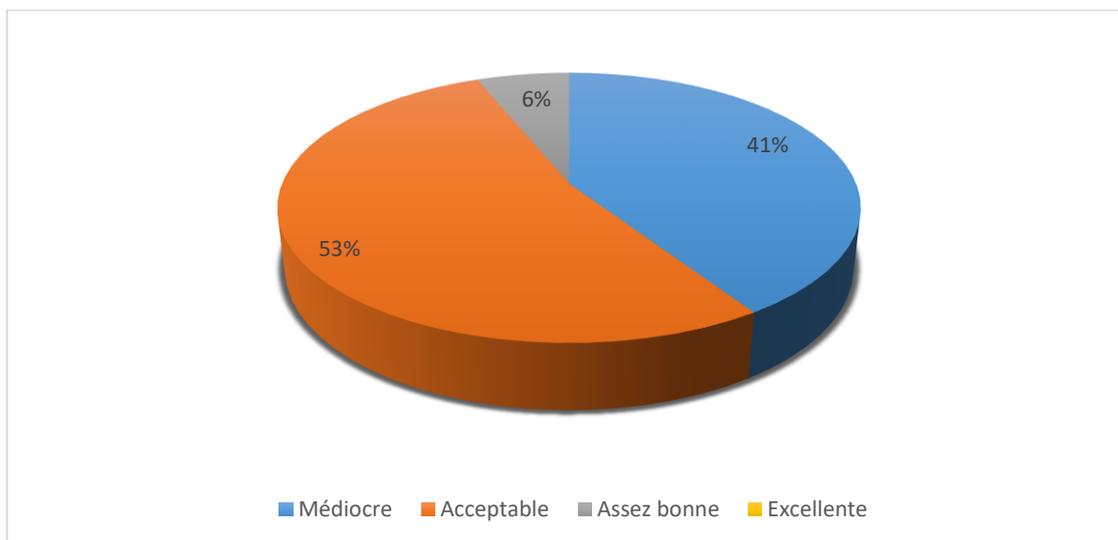


Graphique 1 : l'expérience des enseignants

Les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience sont légèrement plus nombreux (36%), puis ceux ayant plus de 10 ans d'expérience (34%), et enfin ceux ayant 5-10 ans d'expérience (30%). D'après ces résultats, la répartition des enseignants est assez équilibrée entre les trois catégories d'expérience. Cela montre que l'échantillon inclut des enseignants de divers niveaux d'expérience, ce qui apporte une richesse de perspectives sur les pratiques en lecture et en écriture.

Question 02 : La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle :

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente



Graphique 02 : La qualité de la production écrite

- La moitié des enseignants (53,1%) juge la qualité des productions écrites de leurs apprenants acceptable.

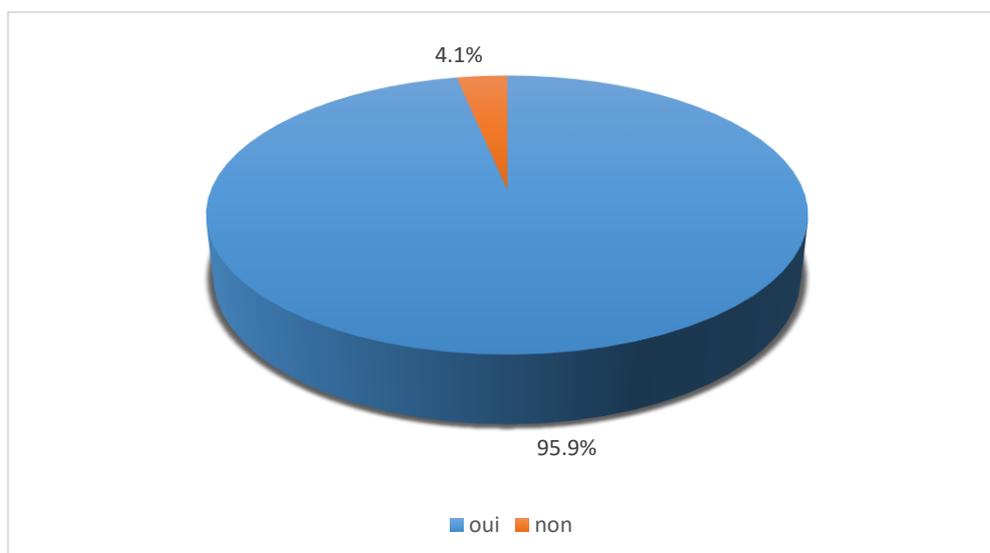
-Un pourcentage significatif (40,8%) des enseignants trouve que la qualité des productions écrites est médiocre.

-Seuls 6,1% des enseignants pensent que les productions écrites sont assez bonnes.

-Alors qu'il y a aucune réponse indiquant que les productions sont excellentes.

Nous remarquons que la majorité des apprenants n'arrive pas à produire de textes de bonne qualité. Cela souligne l'importance de mettre en œuvre des pratiques de classe ciblées dans le but d'améliorer les compétences scripturales.

Question 03 : Consacrez-vous des séances à la lecture ?



Graphique 03 : les séances de lecture

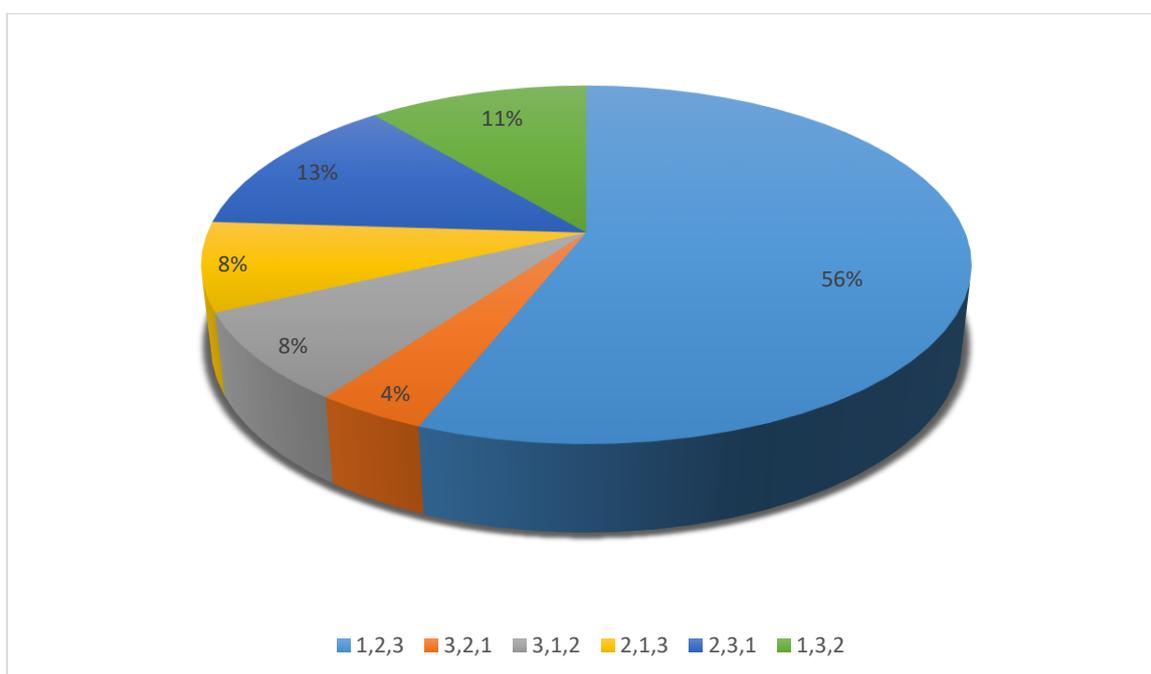
La grande majorité des enseignants (95,9%) consacre des séances à la lecture. Ces résultats, qui montrent que presque tous les enseignants organisent des séances de lecture, indiquent un fort engagement à intégrer la lecture dans le cursus scolaire.

Cependant la minorité des enseignants (4,1%) ne programme pas de séances de lecture. Ce faible pourcentage est lié à des raisons variées qui peuvent inclure des contraintes de temps et des priorités différentes.

Question 04 :

Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) :

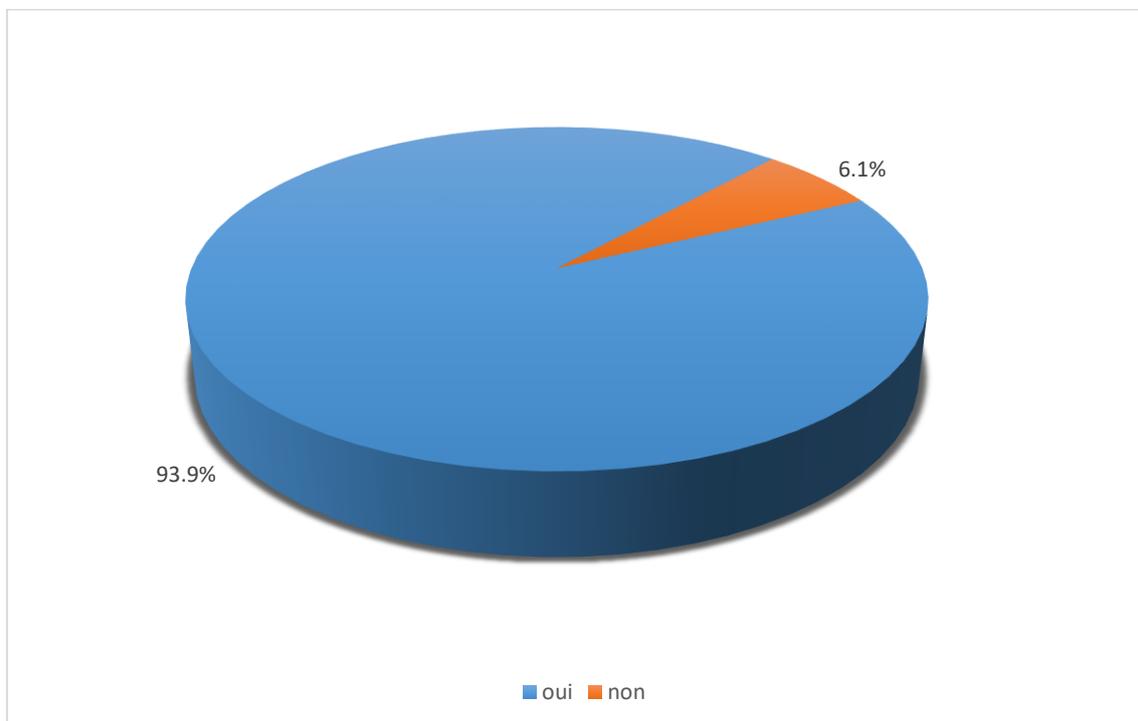
- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.



En se référant aux résultats obtenus, nous pouvons dire que la majorité des enquêtés accorde une priorité initiale au déchiffrage des mots lors de la lecture. Il est important que les élèves prononcent les mots correctement avant de pouvoir comprendre et analyser le texte. En revanche, beaucoup d'enseignants privilégient d'abord la construction du sens ce qui signifie qu'ils mettent l'accent sur la compréhension globale du texte. Une minorité met en avant les caractéristiques textuelles nécessaires pour faire une analyse approfondie et une compréhension des différents genres littéraires.

Cette variété des réponses nous montre que la lecture compréhension vise différents objectifs que l'enseignant envisage en début de chaque séance afin d'amener les élèves à développer leurs compétences. Ces objectifs se différencient selon l'intitulé de chaque séquence.

Question 05 : Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ?



Graphique 05 : La relation entre la lecture et la qualité de l'écrit

Une large majorité des enseignants (**93,9%**) est d'accord pour dire qu'il y a une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève. Cela affirme que la lecture et l'écriture sont deux activités indispensables et indissociables.

Un petit pourcentage (6,1%) ne voit pas de lien entre ces deux compétences.

Les enseignants trouvent qu'il existe un lien étroit entre ces deux dimensions, ils partagent le même principe : « bien lire pour mieux écrire. »

Selon leurs réponses, cette relation peut se manifester comme suit :

-Un texte lu devient un modèle d'écriture c'est à dire il permet aux apprenants de s'inspirer de sa structure et de ses techniques stylistiques qui vont contribuer à une production écrite cohérente.

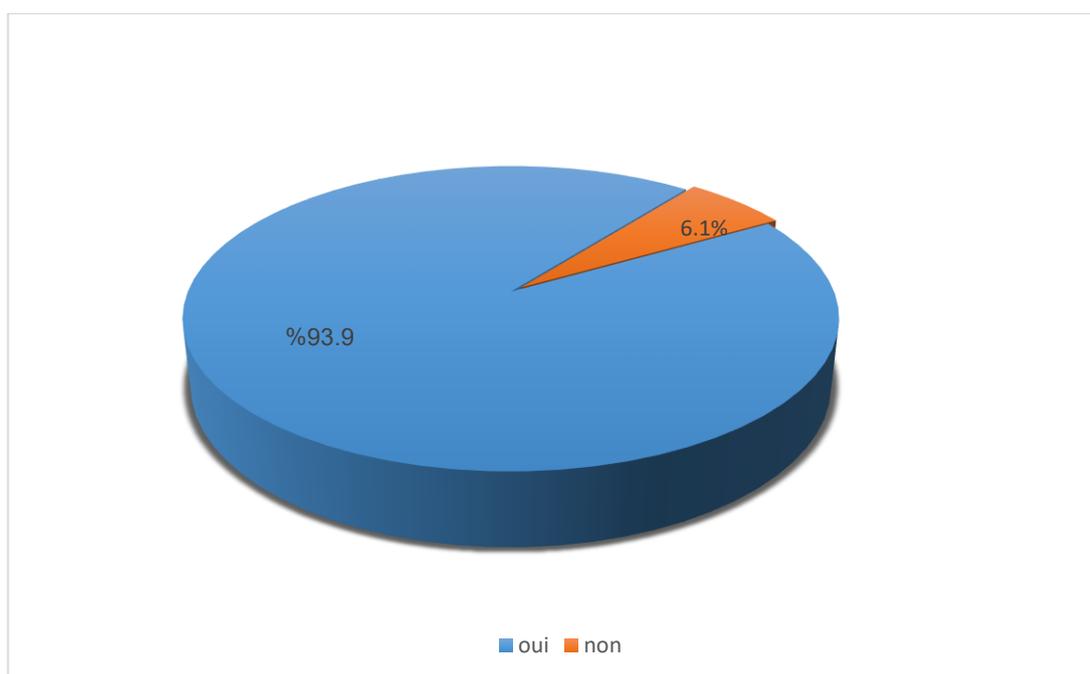
-La lecture favorise la mémorisation, l'enrichissement et le réinvestissement du vocabulaire dans leurs propres écrits.

-Un apprenant peut lire un texte sans comprendre mais il ne peut pas écrire sans comprendre, c'est lorsqu'un apprenant lit et comprend un texte, sa production devient plus précise et subtile.

-La lecture sert à développer l'orthographe permettant d'écrire correctement.

-Lors de la lecture, l'apprenant acquiert des compétences linguistiques implicitement qui lui permettent de rédiger un texte par la suite.

Question 06 : Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ?



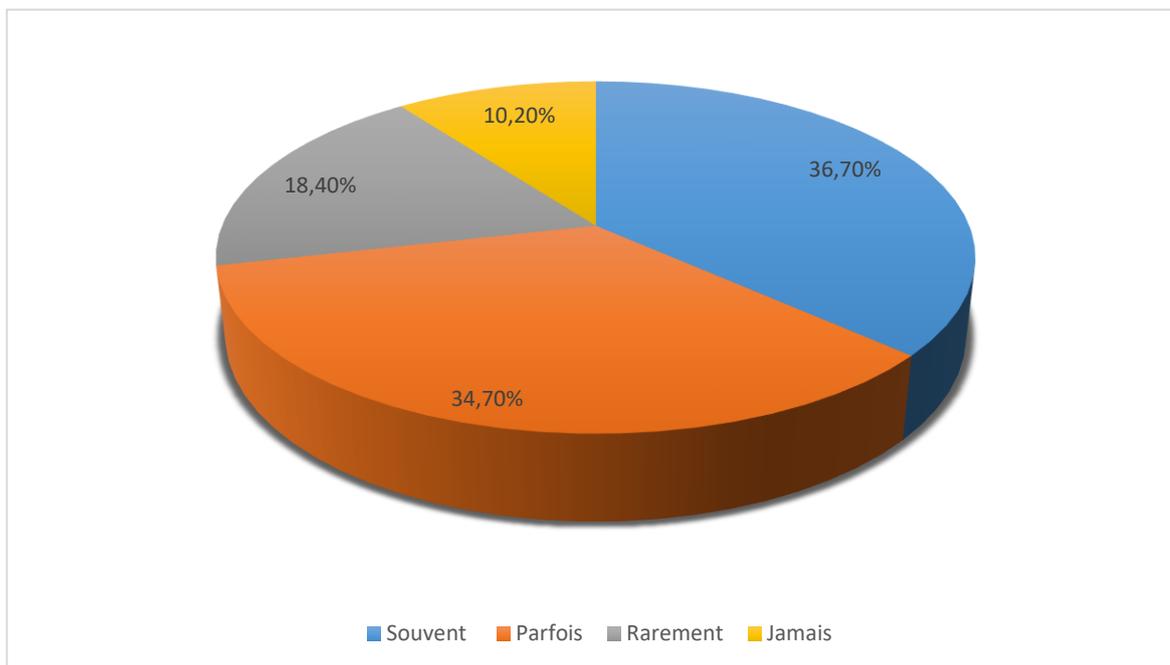
Graphique 06 : Le lien entre la production écrite et les textes déjà lus.

-(93,9%) d'enseignants affirment que les sujets de production écrite qu'ils proposent, sont en lien avec des textes déjà lus.

-(6,1%) des enseignants ne relient pas les sujets de production écrite aux textes lus.

Donc, nous constatons que cette démarche qui consiste à relier les sujets de production écrite aux textes déjà lus est clairement bénéfique et largement adoptée par les enseignants.

Question 07 : Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire.



Graphique 07 : La tâche d'écriture

Une majorité relative des enseignants (36,7%) indique qu'ils associent fréquemment une tâche de lecture à une tâche d'écriture complémentaire. Ce qui peut aider à consolider la compréhension et à encourager une réflexion plus profonde.

Un nombre assez important d'enseignants (34,7%) utilise cette pratique de manière intermittente. Cela indique une reconnaissance de l'importance de la tâche écrite, bien que son application ne soit pas systématique.

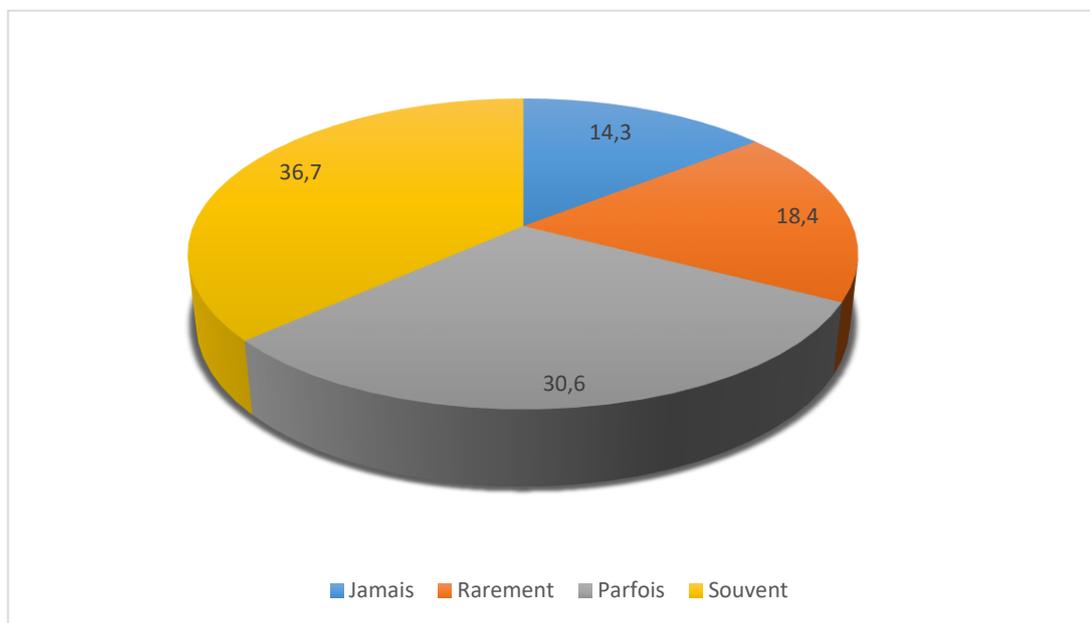
(18,4%) des enseignants répondent que rarement où les séances de lecture sont suivies d'une trace écrite.

Seulement (10,2%) ont répondu qu'ils ne font pas une tâche d'écriture suite à celle de lecture.

D'après les résultats obtenus, nous avons constaté que la plupart des enseignants intègre la tâche d'écriture à des degrés variés, mais un nombre notable ne l'applique pas régulièrement ou pas du tout. Pourtant l'intégration plus fréquente et stratégique de l'écriture

complémentaire peut enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves, renforçant à la fois leurs compétences en lecture et en écriture.

Question 08 : Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture



Graphique08 : Les moments de discussion avec les élèves.

- D'après cette question, nous constatons que (36,7%) des enseignants indiquent qu'ils proposent souvent des moments de discussion sur les difficultés de lecture.

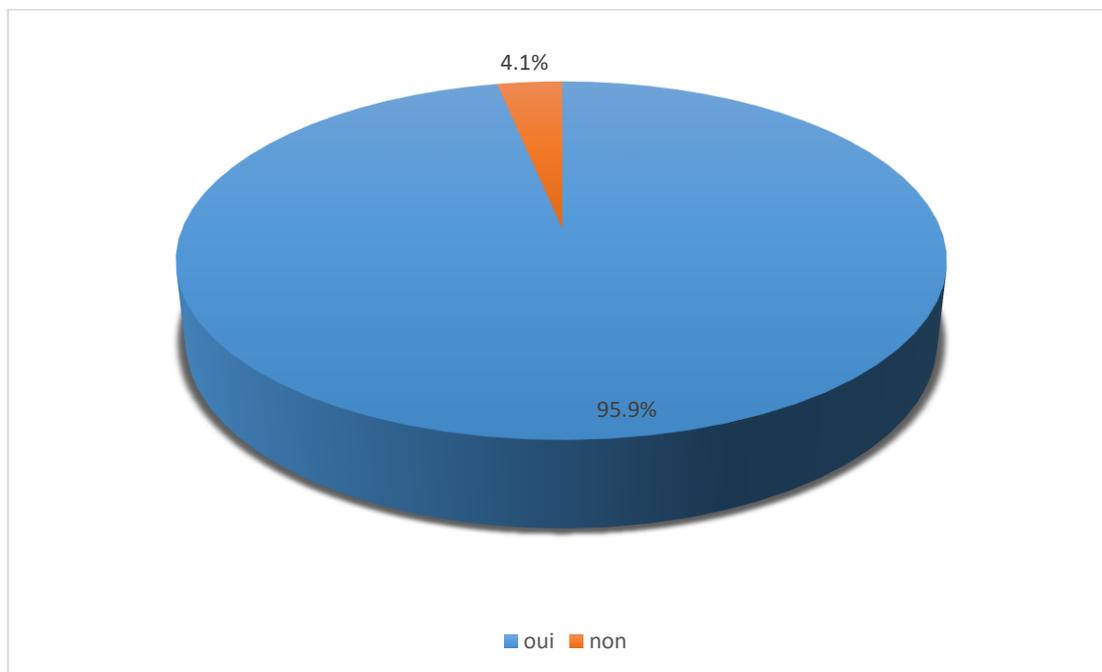
- 30,6% d'entre eux disent le faire parfois.

-En revanche, il y en a ceux qui ont répondu par rarement (18,4%) et d'autres par jamais (14,3%).

Cette question permet de montrer l'importance que revêtent ces moments de discussion dans l'esprit de l'enseignant et que leurs absences ne peuvent que contribuer au maintien de difficultés rencontrées par l'apprenant. En effet, sans ces échanges, les enseignants ne peuvent pas identifier précisément les obstacles auxquels les apprenants sont confrontés par conséquent, ils ne peuvent pas adapter leur enseignement. Cela explique la mauvaise qualité de la lecture de certains apprenants qui ne favorise pas une bonne compréhension du texte plus tard. Donc, il serait bénéfique d'intégrer régulièrement des discussions ciblées sur les difficultés rencontrées dans le but d'améliorer les compétences en lecture.

Question 09 :

Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture.

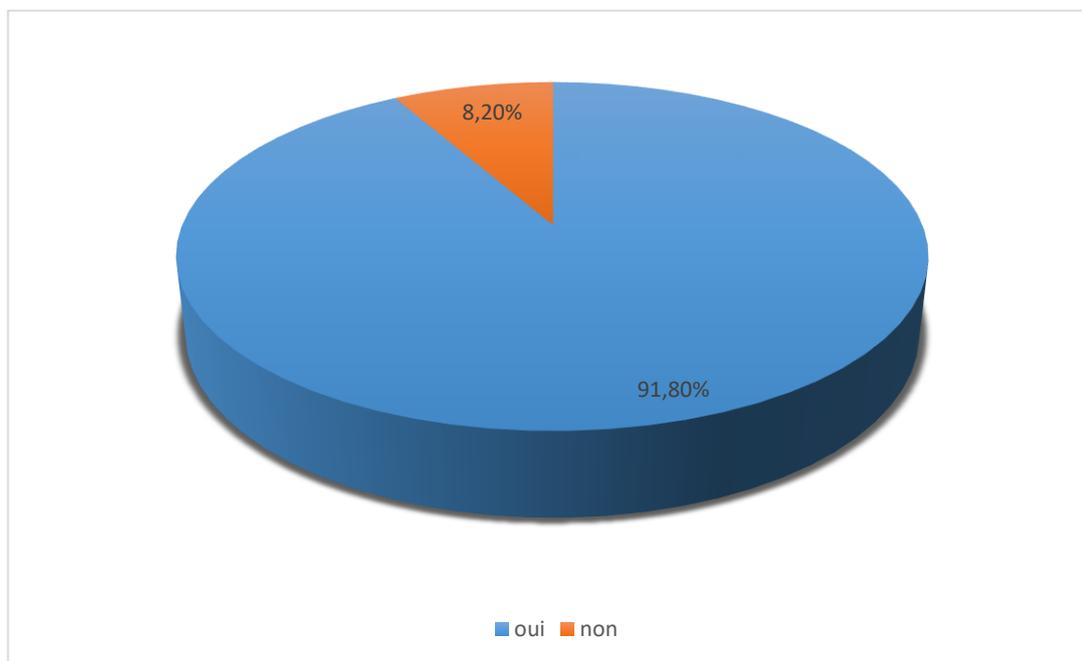


Graphique 09 : Réinvestissement des éléments déjà vus et appris lors de la lecture.

Comme le montre le secteur, nous remarquons qu'un pourcentage considérable des enseignants (95,9%) rappelle aux élèves de réinvestir les éléments appris lors de la lecture avant de produire un écrit. Tandis que (4,1%) des enquêtés avouent le contraire.

La compréhension vise la production, autrement dit, les éléments linguistiques et langagiers abordés lors de la compréhension doivent être réemployés lors de la production. L'apprenant doit reprendre les points de langue et les synthèses du texte étudié dans sa production écrite, en réutilisant le lexique et les structures syntaxiques en accord avec la morphologie globale du modèle textuel étudié.

Question 10 : Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? Si oui quelles sont ces difficultés ? et comment vous procédez ?



Graphique 10 : La discussion des difficultés

La grande majorité des enseignants (91,8%) sont attentifs aux difficultés rencontrées par leurs élèves en production écrite et prennent le temps de les aider à les surmonter. En revanche, une petite minorité (8,2%) ne consacre pas de temps spécifique à ce type d'assistance.

La plupart des enseignants comprend l'importance de ces échanges qui permettent de mieux comprendre les besoins des apprenants pour leur fournir des conseils personnalisés et les aider à développer leurs compétences rédactionnelles.

Selon les réponses données par nos enquêtés, nous avons remarqué que la plupart d'entre eux ont estimé que :

- Les apprenants éprouvent des difficultés à maîtriser les outils linguistiques, notamment la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire, ce qui les empêche de construire des phrases correctes. Leurs productions écrites manquent souvent de cohérence et d'enchaînement des idées. De plus, ils éprouvent des difficultés en orthographe, car ils ne maîtrisent pas la correspondance entre les sons et les graphies. L'interférence linguistique

joue également un rôle, car lorsqu'ils ne peuvent pas s'exprimer en français, ils ont tendance à recourir à leur langue maternelle. En outre, certaines difficultés proviennent de l'incompréhension des consignes d'écriture.

D'après ces réponses, nous constatons que les apprenants ont rencontré de nombreux obstacles lors de la rédaction, particulièrement en ce qui concerne le vocabulaire.

Comment vous procédez ?

Voici quelques suggestions proposées par les enseignants pour surmonter les difficultés rencontrées lors de la production écrite :

- Certains enseignants choisissent d'organiser des séances de rattrapage et des activités de remédiation afin de repérer les erreurs commises et les corriger pour améliorer les compétences scripturales des apprenants.

-La majorité d'entre eux insiste sur les activités de lecture et les exercices ludiques dans le but d'enrichir le vocabulaire des apprenants.

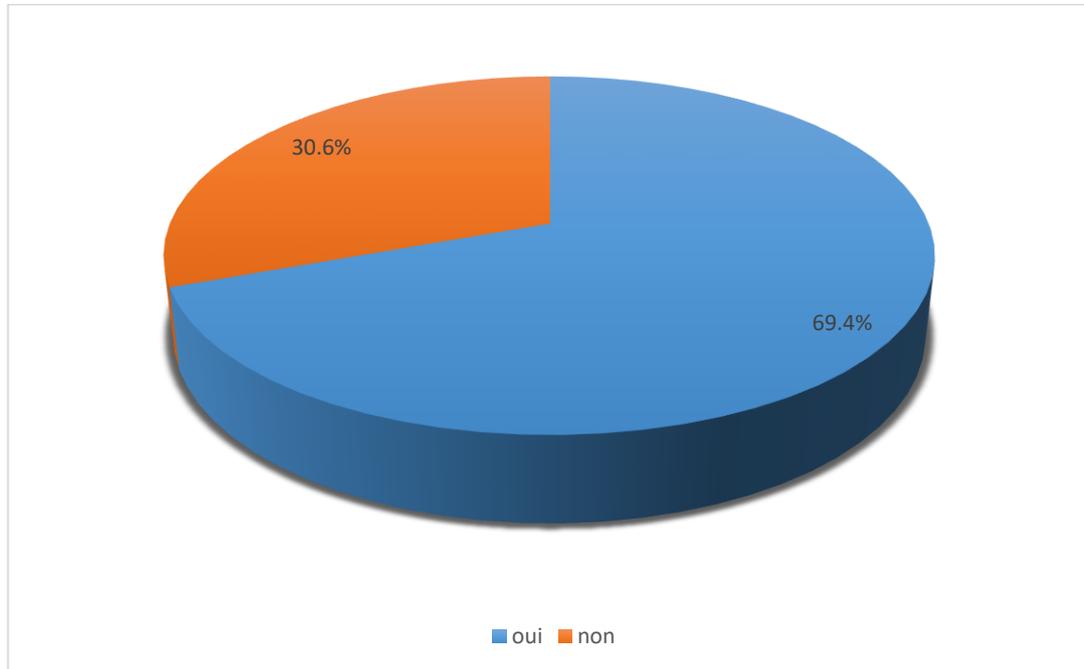
-Quelques enseignants proposent d'élaborer des exercices adaptés au niveau et aux besoins des apprenants qui sont en difficultés néanmoins ils ne les mettent pas en œuvre vu le manque du temps.

-D'autres préfèrent d'expliquer les consignes et rappeler brièvement les points de langue pour aider les apprenants à comprendre les tâches à réaliser.

-Seulement un ou deux enseignants cherchent à habituer les apprenants au lexique relatif au thème de la séquence à partir la répétition pour qu'ils puissent le mémoriser et le réinvestir lors de la production écrite.

-Ces échanges permettent de mieux comprendre leurs besoins, de leurs fournir des conseils personnalisés et les aider à développer leurs compétences rédactionnelles.

Question 11 : Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ?



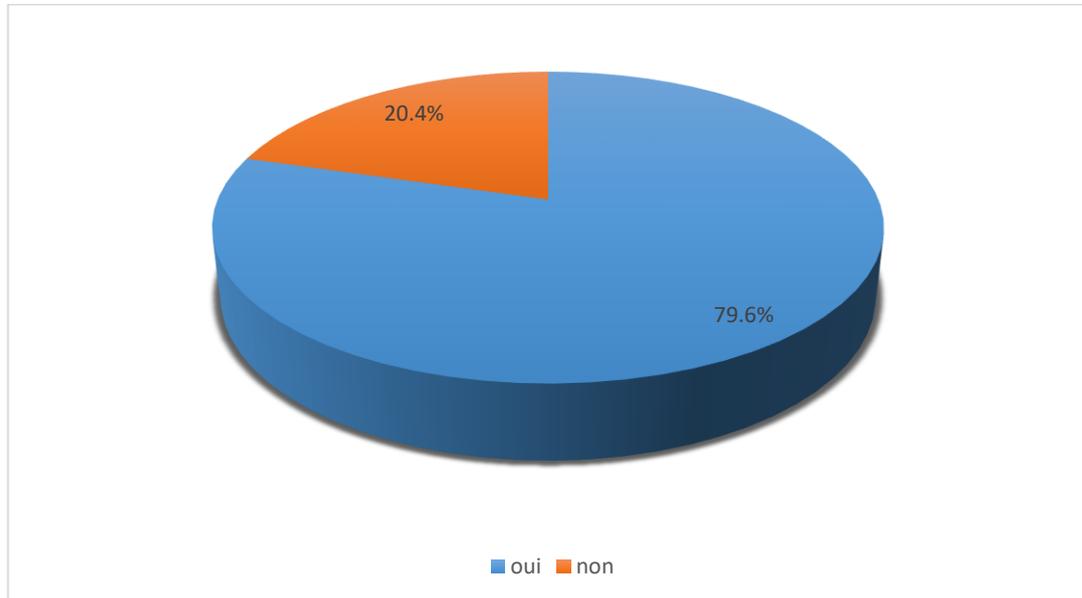
Graphique 11 : Les ateliers de lecture écriture

Plus de la moitié des enseignants interrogés (69,4 %) organisent des ateliers de lecture-écriture pour leurs élèves, tandis que 30,6 % des enseignants ne les proposent pas.

Ces résultats montrent combien les ateliers de lecture-écriture sont efficaces dans le développement des compétences en rédaction. Ils indiquent également que les enseignants sont conscients du lien étroit entre la compréhension en lecture et la production écrite. Ce lien doit être explicite, et si ce n'est pas le cas, c'est à l'enseignant de rendre explicite ce qui est implicite.

Question 12 :

L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ?



Graphique 12 : La trace écrite qui sert comme modèle

La quasi-totalité des enseignants (79,6 %) indique que les élèves conservent une trace écrite à la fin de la lecture, laquelle servira de modèle à imiter ultérieurement. Seulement 20,4 % des enseignants affirment que les élèves ne gardent pas de trace écrite après la lecture.

Nous pouvons en conclure que les traces écrites fournissent aux apprenants des exemples concrets à suivre, leur permettant ainsi d'améliorer progressivement leurs compétences en écriture. En observant et en reproduisant les techniques déjà vues, les élèves peuvent s'entraîner de manière autonome.

Question 13 :

Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ?

À travers les réponses de cette question, plusieurs pratiques ont été identifiées pour aider les élèves à prendre conscience de la relation lecture-écriture.

Les pratiques proposées par les enseignants pour renforcer cette relation sont récapitulées ci-dessous :

- Utiliser des supports de lecture attractifs, bien structurés et adaptés au niveau réel des apprenants avec une visée communicative claire pour capter l'intérêt des apprenants et faciliter leur compréhension.

- Proposer des activités qui aident les élèves à mobiliser leurs acquis, comme des comptes rendus, des résumés et des synthèses pour que l'apprenant récite ce qu'il a compris, constaté ou encore appris lors de sa lecture avec ses propres mots.

- Demander aux apprenants de produire une partie du texte (l'introduction par exemple) au lieu d'un texte intégral pour rendre l'exercice plus accessible.

- Proposer des lectures récréatives des activités ludiques et des jeux, comme des concours d'orthographe pour motiver les élèves à lire et à écrire.

- Multiplier les séances de la lecture régulière et variée pour enrichir le vocabulaire et les idées des élèves et faire participer les apprenants à la lecture même pendant les séances des ressources linguistiques (vocabulaire, grammaire conjugaison, orthographe).

- Proposer des applications à la fin de chaque séance pour aider les élèves à utiliser les connaissances acquises en lecture dans leurs écritures.

- Proposer des séances où les élèves lisent, discutent des caractéristiques stylistiques et grammaticales du texte, puis ils appliquent ces éléments dans leurs écrits. Cela peut inclure des ateliers de lecture-écriture et des discussions sur l'influence des lectures sur l'écriture en leur fournissant des exemples concrets.

- Encourager la mémorisation des mots et les structures rencontrées à travers la répétition lors des activités de lecture.

Synthèse

La majorité des enseignants accorde une importance à la lecture comme une compétence de base et un passage obligé pour accéder aux autres apprentissages et avancer dans le parcours scolaire.

Les activités de lecture permettent aux apprenants d'acquérir diverses compétences, notamment syntaxiques, orthographiques, sémantiques et lexicales, qui contribuent à l'amélioration de leur production écrite.

En classe, la lecture constitue un tremplin essentiel pour l'écriture. En effet, un apprenant qui éprouve des difficultés à lire ne pourra pas, dans la plupart des cas, produire un texte écrit de qualité.

Selon les réponses collectées à partir de notre questionnaire, il est clair que les enseignants établissent un lien solide entre la lecture et l'écriture, considérant ces deux activités comme indissociables. Ils soulignent l'importance pour les apprenants de prendre conscience de cette relation afin de développer leurs compétences en lecture et en écriture.

Les réponses recueillies auprès des enseignants révèlent l'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves en écriture. Parmi les principaux obstacles identifiés, on trouve :

- Le manque de vocabulaire adéquat.
- L'incompréhension des consignes d'écriture, souvent due à un manque d'attention à la lecture et à la compréhension des consignes elles-mêmes.
- Le non-respect des critères de réussite fournis par l'enseignant, qui définissent les objectifs à atteindre.
- L'absence de cohérence et de cohésion textuelles.

Pour surmonter ces difficultés, les enseignants proposent plusieurs stratégies :

- Consacrer plus de temps à la lecture.
- Expliciter le lien entre lecture et écriture en proposant des activités concrètes.
- Organiser des séances de remédiation pour les apprenants en difficulté.
- Varier les pratiques de classe visant à réinvestir les éléments explorés en lecture compréhension (l'étude des textes modèles, le feedback, les ateliers lecture-écriture).

- Évaluer les performances des élèves en difficulté pour identifier leurs points faibles et les surmonter.
- Mettre en place des activités d'écriture basées sur la lecture pour favoriser l'autonomie et la créativité des apprenants.

6. La grille d'observation

L'observation de classe est l'autre outil méthodologique utilisé dans notre recherche. Pour collecter d'autres données d'ordre qualitatif, nous avons élaboré une grille d'observation comprenant plusieurs critères. Cette grille nous permettra d'atteindre les objectifs suivants :

- Observer les pratiques enseignantes dans les classes de FLE.
- Vérifier la correspondance entre les déclarations des enseignants et leur mise en pratique réelle en classe.

7. L'analyse des critères de la grille d'observation

1) L'enseignant communique l'objectif du cours en début de la séance et s'assure que ces élèves comprennent de quoi il s'agit.

Chaque activité de langue a des objectifs précis que l'enseignant doit travailler en classe pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils vont apprendre et pourquoi. Communiquer clairement les objectifs du cours oriente l'attention et les efforts des élèves tout au long de la séance. La compréhension des objectifs leur permet de savoir ce qui est attendu d'eux et assure leur engagement dans l'apprentissage car ils voient la finalité de leur travail. Par conséquent l'apprenant sera capable de s'auto-évaluer.

D'après les séances d'observation, nous avons remarqué que l'enseignante avant d'entamer le cours a écrit seulement son objectif au tableau sans le communiquer alors qu'elle est sensée leur expliquer clairement ce qu'elle attend d'eux.

En effet, les apprenants sont perdus, désorientés et ils ne savent pas précisément ce qu'ils doivent accomplir si bien qu'ils sont désintéressés et démotivés. Ce qui peut mener à une confusion et une perte du temps.

2) L'enseignant lors de la séance de lecture insiste plus sur :

- a) L'opération de déchiffrage des mots.**
- b) La manière de construire du sens**

Dans tout apprentissage d'une langue, la lecture occupe une place essentielle dans le développement des compétences et des capacités des apprenants.

La lecture est un processus complexe qui repose sur deux éléments fondamentaux : le déchiffrage et la construction du sens. Le déchiffrage est la première étape, où le lecteur identifie et reconnaît les mots et les phrases à partir de symboles écrits, en utilisant des compétences phonétiques et orthographiques pour transformer ces symboles en sons ou en concepts mentaux. La construction du sens, quant à elle, est l'étape où le lecteur interprète et comprend le texte. Cela implique de relier les mots et phrases déchiffrés à ses connaissances préalables, de faire des inférences, et de saisir le contexte pour donner une signification globale au texte.

Selon les observations auxquelles nous avons assisté, nous pouvons dire que l'enseignante lors de la lecture insiste plus sur la construction de sens. Cette pratique peut avoir des conséquences positives pour les élèves ayant un bon niveau en français et négatives pour les apprenants qui ont des difficultés au niveau du déchiffrage des mots. Ces difficultés réduisent énormément la motivation de certains apprenants parce que leur incapacité à lire les mots correctement les empêche de participer aux activités de compréhension.

En outre, il est confirmé par la majorité des enseignants enquêtés que la compréhension de la lecture dépend de compétences solides en déchiffrage. Si ces dernières ne sont pas bien établies, les apprenants peuvent avoir des problèmes lors de la lecture si bien qu'ils soient incapables d'aborder des textes plus complexes.

3) L'enseignant propose une tâche d'écriture à la fin de la tâche de lecture.

Comme nous l'avons déjà constaté à partir des réponses des enseignants, la lecture et l'écriture sont des compétences interdépendantes. En effet, dans le but d'établir le lien entre ces deux dimensions, l'enseignant propose une tâche d'écriture après la lecture pour renforcer la compréhension du texte et encourager la réflexion et favoriser la créativité des élèves. Par conséquent, cette tâche favorise l'articulation lecture-écriture.

Lors de la plupart des séances que nous avons observées, l'enseignante proposait des tâches simples et répétitives qui peuvent aider à renforcer les connaissances de base et à automatiser certaines compétences fondamentales comme l'orthographe ou la grammaire, ainsi elles peuvent être accessibles au plus grand nombre d'apprenant.

Par contre, nous avons constaté que la répétition de ce type de tâches (les textes lacunaires à compléter par exemple) qui ne suscitent pas la mobilisation des compétences procédurales (le comment), peut mener à un manque de motivation et de créativité.

Alors nous pouvons souligner l'importance d'adapter des tâches au niveau des compétences des apprenants et de les varier afin d'éviter la dépendance et maintenir un environnement d'apprentissage équilibré et motivant.

4) Les questions formulées par l'enseignant lors de la lecture aident l'apprenant à accéder au sens du texte lu et à dégager sa structure.

Les objectifs de la lecture sont multiples mais il s'agit nécessairement de comprendre et d'assimiler des informations et des idées. Travailler ces objectifs permet aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire, de découvrir des styles, des genres et des techniques d'écriture qui peuvent inspirer et influencer leurs propres écritures.

L'enseignante suit pour présenter son cours un raisonnement systématique qui aide les apprenants à accéder au sens du texte lu. Dans un premier temps, elle commence par des questions générales qui vise la compréhension globale du texte (le thème, les personnages, le cadre spatiotemporel), puis elle va vers des questions plus détaillées qui nécessite une lecture approfondie (identification des événements par exemple). Ensuite, nous avons remarqué que l'enseignante ne se contente pas d'analyser le sens du texte, elle s'intéresse également à sa structure (identification du type et des différentes parties du texte). Nous avons observé tout au long de la séance que l'enseignante essaie de formuler des questions simples et claires pour faire participer tous ses apprenants.

5) Il propose des moments où il discute avec eux les difficultés rencontrées lors de la lecture.

La discussion des difficultés rencontrées lors de la lecture permet à l'enseignant d'identifier rapidement les problèmes spécifiques que les élèves peuvent avoir, qu'il s'agisse de compréhension du texte, de vocabulaire, de grammaire ou de structure. Sans ces discussions, l'enseignant pourrait en mesure d'identifier les obstacles que les élèves rencontrent, ce qui rend difficile l'adaptation des méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves.

La maîtresse a avancé comme motif qu'elle est obligée de suivre un programme scolaire très chargé c'est pourquoi elle n'a pas de temps pour organiser des activités

supplémentaires telles que des discussions sur les difficultés de lecture. De plus, en raison du grand nombre d'élèves dans la classe, elle trouve difficile de consacrer du temps individuel à chaque élève pour discuter de leurs difficultés de lecture. Par conséquent, elle se concentre principalement sur les séances de remédiation où elle peut aider les élèves à surmonter leurs difficultés de manière plus ciblée.

6) L'enseignant montre aux élèves comment réinvestir les connaissances acquises lors de la séance de lecture pour rédiger un texte (explicitement le lien lecture-écriture).

Apprendre à lire, c'est entrer dans le monde de l'écrit, c'est aussi apprendre à écrire. Par ailleurs faire entrer les apprenants dans le monde de l'écrit, c'est les initier à la fois aux pratiques de lecture et d'écriture, mais aussi les conduire à acquérir des stratégies leur permettant de structurer leur lecture par des exemples concrets.

De ce point de vue, l'enseignante montre aux apprenants comment réinvestir les connaissances acquises lors de la séance de lecture pour rédiger un texte. D'après nos observations, lorsqu'elle montre aux apprenants le lien entre la lecture et l'écriture, elle vise à améliorer leur compréhension en démontrant comment ces compétences se renforcent mutuellement. Elle cherche à stimuler leurs capacités globales tout en développant leur pensée critique et leur capacité à analyser les textes.

D'après nos observations, nous avons remarqué que l'enseignante formule des consignes de rédaction relatives aux textes lors de la séance de lecture compréhension pour que les apprenants intègrent leurs pré-requis.

7) Il leur montre à travers des exemples concrets comment planifier et mettre en texte leur écrit (modélage) tout en leur rappelant les caractéristiques des textes lus.

Dans le cadre d'un enseignement efficace, l'enseignement explicite est présenté comme une stratégie qui favorise l'apprentissage auprès d'un large éventail d'apprenants. Celui-ci s'effectue en trois temps : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Le modelage illustre le processus de pensée et les techniques nécessaires pour accomplir une tâche en se focalisant sur des exemples concrets.

L'enseignante choisit un texte pris du manuel scolaire qui ne répond pas aux critères d'un bon exemple de structure, de style ou de conventions de langue que les élèves doivent apprendre à reproduire. Pour un enseignement efficace, il peut être utile de choisir des textes

modèles accessibles et pertinents, spécifiquement conçus pour montrer aux élèves comment écrire et structurer leurs propres textes.

8) L'enseignant évalue les performances des élèves et propose des feedbacks sur leurs réponses et leurs stratégies (cognitives : activer leurs connaissances antérieures par exemple, et métacognitives : comment gérer leurs apprentissages par exemple) utilisées lors de la rédaction.

Les feedbacks constructifs peuvent aider les élèves à mieux comprendre leurs erreurs et à apprendre de manière plus efficace. Cela favorise une meilleure compréhension des concepts plutôt qu'une simple mémorisation pour passer des évaluations. Les feedbacks les incitent à auto-évaluer leurs progrès et à identifier les domaines qui nécessitent des améliorations.

Fournir des commentaires détaillés sur les travaux écrits, en mettant l'accent sur les liens entre la compréhension de la lecture et l'expression écrite, aide les élèves à voir comment améliorer leurs compétences dans les deux domaines.

Selon nos observations, l'enseignante évalue les copies des apprenants sans faire des feedbacks, c'est-à-dire, elle n'a pas fourni de commentaires détaillés sur leurs travaux écrits, elle attribue des notes ou des appréciations générales sans expliquer spécifiquement ce qui a été bien fait ou ce qui pourrait être amélioré. Donc les élèves peuvent ne pas être conscients de leurs erreurs et des domaines où ils doivent s'améliorer et ils continuent à répéter les mêmes erreurs sans correction.

Les élèves qui sont autonomes ou aidés par leurs enseignants peuvent continuer à progresser, tandis que ceux qui ont besoin de plus de soutien risquent d'être laissés de côté, ce qui augmente les inégalités en classe.

9) L'enseignant met en place des activités d'apprentissage qui assurent la continuité entre lecture et écriture.

Les activités de lecture et d'écriture proposées par l'enseignante sont traitées de manière isolée, sans lien ou intégration entre les deux. L'absence de cette intégration, rend difficile le transfert des compétences acquises de la lecture à l'écriture et la compréhension approfondie.

De plus, La présentation des informations d'une manière fragmentée ne permet pas aux élèves de faire le lien entre les différents concepts et d'intégrer les connaissances de manière cohérente.

Nous constatons donc que les apprenants n'arrivent pas à comprendre comment les règles grammaticales et orthographiques s'appliquent dans un contexte.

10) Il se focalise surtout sur les performances des élèves en difficultés (que ce soit en lecture et/ou en écriture)

Nous avons remarqué que l'enseignante ne met pas l'accent sur le développement des compétences des élèves en difficulté en lecture et en écriture. Elle se contente d'évaluer les résultats finaux de chaque élève, quel que soit leur niveau, et de noter leurs performances de manière uniforme.

Les élèves continuent ainsi à accumuler des lacunes et se sentent incapables de s'améliorer.

Tout au long de ce deuxième chapitre, nous avons cherché à recueillir un maximum d'informations. Nous avons commencé par l'analyse du questionnaire, ce qui nous a permis de faire une synthèse des résultats obtenus. Ensuite, nous avons entrepris l'analyse de notre grille d'observation, en examinant attentivement les critères que nous y avons soulignés.

Conclusion générale

Le thème des difficultés d'apprentissage, pourtant ancien dans les préoccupations des acteurs de l'institution scolaire, reste un sujet d'actualité.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit, de nombreux travaux, comme ceux de Hall (2003)⁵⁵, s'intéressent au développement de la compétence scripturale. Au cours de cette recherche, nous avons tenté d'identifier les facteurs qui impactent négativement la compétence scripturale d'élèves du cycle moyen en nous appuyant sur l'articulation lecture-écriture.

La problématique de notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de l'enseignement de l'écrit en classe de FLE. Nous nous interrogeons particulièrement sur les pratiques effectives des enseignants concernant l'articulation des activités de lecture et l'écriture et leur efficacité pour l'amélioration des compétences scripturales chez les apprenants de la deuxième année du cycle moyen.

Pour le cadre théorique, nous avons entrepris de mettre la lumière sur les concepts théoriques qui se rapportent à notre sujet de recherche tout en présentant trois chapitres. Tout d'abord, nous avons essayé de définir la notion de la lecture et ses différentes composantes. Ensuite, nous avons abordé la notion de l'écriture et ses composantes. Enfin, nous avons essayé de définir la notion des pratiques enseignantes

Quant au cadre expérimental de notre recherche, il a été consacré à la présentation, l'analyse et l'interprétation des données concrètes.

Pour pouvoir répondre à notre problématique de départ (Quelles sont les raisons pour lesquelles la plupart des élèves du cycle moyen rencontrent-ils des difficultés dans la production écrite en français langue étrangère ?), Nous avons mis en place deux dispositifs méthodologiques : un questionnaire destiné aux enseignants de la deuxième année du cycle moyen pour explorer leurs perceptions de l'articulation entre la lecture et l'écriture dans l'enseignement de l'écrit, et une grille d'observation pour évaluer la présence de cette articulation en classe de FLE et identifier les éléments favorisant l'amélioration de la compétence scripturale.

L'analyse et l'interprétation des données recueillies à partir de questionnaire nous ont permis de constater que l'articulation lecture-écriture est présente dans les pratiques

⁵⁵Hall, K. (2003). Effective Literacy teaching in the early years of school. Dans N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), Handbook of early childhood literacy. London : Sage.

enseignantes. Les enseignants affirment que la lecture sert à acquérir la compétence scripturale. C'est ce qui est formulé dans leurs réponses au questionnaire :

- Les apprenants qui ont des difficultés en lecture rencontrent des difficultés en écriture.
- Il existe une relation étroite entre la lecture et l'écriture.
- L'articulation lecture-écriture permet d'améliorer la compétence scripturale vu que la lecture offre des modèles à suivre que ce soit sur le plan lexical ou rédactionnel.
- Les pratiques enseignantes efficaces assurent la continuité entre les activités de lecture et d'écriture qui permettent d'améliorer les compétences scripturales.
- Les pratiques enseignantes jouent un rôle essentiel dans la motivation des apprenants.

Nous pouvons donc avancer qu'il est important de sensibiliser les apprenants sur cette forte relation lecture-écriture pour les aider à construire une représentation positive sur le lien entre les deux activités, un lien qui peut se définir dans le sens d'interaction et de complémentarité.

Par ailleurs, nous adhérons à l'idée selon laquelle les approches d'enseignement de la lecture axées principalement sur les habiletés de bas niveau, telles que le décodage et l'écriture des mots, ne favorisent pas l'acquisition de la compétence de « lecture compréhension » chez les apprenants. Cette lacune impacte négativement la qualité de leurs productions écrites. Toutefois, il est essentiel de reconnaître que la maîtrise du déchiffrement des mots est une étape préalable indispensable pour accéder au sens d'un texte.

L'analyse de la grille d'observation, quant à elle, nous a permis de confirmer l'existence d'un écart entre les pratiques enseignantes déclarées et les pratiques enseignantes effectives. Nous avons pu prouver que les difficultés des apprenants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont tributaires d'une articulation **inadéquate entre l'enseignement de la lecture et de l'écrit**. En effet, les élèves ont du mal à comprendre comment la lecture et l'écriture sont liées et interconnectées. Cette difficulté entrave leur capacité à développer leurs compétences en écriture. En comprenant mieux comment la lecture peut influencer leur écriture, les élèves seraient en mesure d'améliorer leurs compétences en rédaction.

C'est pourquoi, Il apparaît crucial de **revoir les pratiques d'enseignement liées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture** afin de favoriser le développement des compétences scripturales chez les apprenants. Les enseignants doivent adopter une approche

qui valorise non seulement le développement des compétences linguistiques, mais aussi les processus cognitifs, métacognitifs et affectifs nécessaires à la rédaction ; une approche pédagogique intégrée où la lecture est utilisée comme un levier pour améliorer l'écriture.

En aidant les élèves à comprendre comment les techniques et les structures rencontrées lors de la lecture peuvent être appliquées à leurs propres productions écrites, l'enseignant peut leur fournir les outils nécessaires pour améliorer leurs compétences rédactionnelles. Par conséquent, il est impératif de repenser les pratiques enseignantes afin de favoriser une meilleure articulation entre la lecture et l'écriture, ce qui permettra aux apprenants de progresser de manière significative dans leur maîtrise de l'écrit.

Cela peut se faire en planifiant des activités où les élèves sont amenés à lire des textes variés et à produire différents types d'écrits en lien avec leur lecture. Il est également important d'intégrer des stratégies pédagogiques qui permettent aux élèves de comprendre comment la lecture influence l'écriture et vice versa, en mettant l'accent sur la compréhension des textes et la construction du sens. En outre, il est nécessaire d'offrir des occasions régulières de pratique de l'écriture et de la lecture dans divers contextes, en tenant compte des besoins et des intérêts des élèves, tout en fournissant un feedback constructif pour les aider à progresser dans leur maîtrise de l'écrit.

Difficultés rencontrées au cours de la recherche

Au début de notre stage, nous avons prévu d'assister aux cours de deux enseignantes afin d'observer plusieurs séances de lecture et d'écriture et d'analyser leurs pratiques pédagogiques respectives. Cependant, l'une des enseignantes a été victime d'un accident de voiture, ce qui l'a contrainte à prendre un congé maladie. Par conséquent, nous avons dû concentrer nos observations sur une seule enseignante et deux groupes différents du même niveau.

Nous avons également l'intention de travailler avec d'autres enseignants, mais leurs horaires de travail coïncidaient, ce qui nous a empêchés d'assister à leurs cours.

En outre, nous avons constaté que certains enseignants n'ont pas pris notre questionnaire au sérieux, ne répondant qu'aux questions fermées et négligeant les questions ouvertes, ce qui a limité la richesse des données recueillies.

Références bibliographiques

Ouvrages

- 1) Bentolila, A., & Germain, B. (2005). Apprendre à lire : Choix des langues et choix des méthodes. Paris : UNESCO
- 2) Charmeux, E. (1992). Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer. Toulouse : SEDRAP.
- 3) Chauveau, R., cité par Ville Pontaux. (1997). Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire. Bruxelles : De Boeck.
- 4) Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de la Didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international.
- 5) Cuq, J.-P. (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Paris : ASDIFLE / Clé international.
- 6) Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles : De Boeck.
- 7) Daniel, G., & Michel, F. (2003). Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia. Paris : Hachette éducation.
- 8) Delpanque, E. (2011). L'articulation de la lecture au CP (Mémoire de master 2, Université d'Atrois, Directeurs de recherche : M. Avezard & C. Roger).
- 9) Dolz, J. (2009). Production écrite et difficultés d'apprentissage. Genève : Université de Genève.
- 10) DOLZ Joachim et SCHNEUWLY Bernard, (2009, 4e éd.), Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. France : ESF.
- 11) Dubois, J. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse, collection Trésors du français.
- 12) Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs. Paris : Armand Colin.
- 13) Fayol, M. Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans. Paris : Odile Jacob.
- 14) France. (1989). Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.
- 15) Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.
- 16) Gias son, J. (2005). La lecture : de la théorie à la pratique. Bruxelles : De Boeck.
- 17) Grégoire, J., & Piérart, B. (1994). Évaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques. Bruxelles : De Boeck.
- 18) Guilbert, P., & Verdelhan, M., cités par Claudine Garcias. (1996). Didactique de la lecture : regards croisés. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- 19) Jaurès, J., cité par Erny, P. (2003). L'enseignement au Rwanda après l'indépendance : (1962-1980). Paris : Le Harmattan.
- 20) Laksaci, M. (2018). Difficultés de l'apprentissage de la production écrite : Cas des apprenants de la 2ème année secondaire Lycée Ghitaoui Moulay Touhami - Adrar (Mémoire de master en didactique du FLE, Université Ahmed Draya Adrar).
- 21) Maga, C., & Méron, J.-J. (1994). Le défi lecture. Lyon : Chronique sociale.
- 22) Mezeix, P., cité par Gray, W. S. (1956). L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Genève : UNESCO.
- 23) Moirand, S. (1979). Situations d'écrit. Paris : CLE International.

- 24) Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette. (Coll. F/autoformation).
- 25) Musial, M., Pradere, F., & Tricot, A. (2012). Comment concevoir un enseignement. Bruxelles : De Boeck.
- 26) Piaget, J. (1969). Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël-Gonthier.
- 27) Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2e éd.). Paris : OPHRYS, Collection L'Essentiel Français.
- 28) Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2e éd.). Paris : Ophrys. Collection L'Essentiel Français.
- 29) Routman, R. (2009). Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel. Montréal : Chenelière Éducation.
- 30) St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P., & Giroux, C. (2000). Difficultés de lecture et d'écriture. Dans Presses de l'Université du Québec (Éd.), Google Books (Vol. 298, pp. 30–36). PUQ. Récupéré de https://www.google.dz/books/edition/Difficult%C3%A9s_de_lecture_et_d_%C3%A9criture/kSie2bGfFjwC?hl=fr&gbpv=0.
- 31) Wein stein, C. E., & Hume, L. M. (2001). Stratégies pour un apprentissage durable (M. Aussanaire-Garcia, Trans.). Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.

Articles

- 1) Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1196-1223..
- 2) Gordon, C. (1990). Changes in readers' and writers' metacognitive knowledge: Some observations. *Reading Research and Instruction*, 30(1), 1–14.
- 3) Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- 4) Rosenshine, B. (2010). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-39.
- 5) Bressoux, P. (2001). L'évaluation des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 136, 73-120.
- 6) **Sites Web et Ressources en Ligne**
Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 86. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866. (Consulté le : 27/5/2024)
- 7) Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°10, p.3-4. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027.pdf (Consulté le 01-06-2024)
- 8) Carpentier, G., & Villeneuve-Lapointe, M. (2016). Processus d'écriture. *AQEP Vivre le Primaire*, 29(2). Disponible sur https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/26627/Revue-VLP-29-2-AQEP_Processusecriture.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consulté le 10-05-2024).
- 9) Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement - Éléments de cadres théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n3-phro0298/1012560ar.pdf> (Consulté le 01-06-2024).
- 10) Giasson, J. Les Stratégies De Lecture. Disponible sur www.pedagonet.com (Consulté le 09/05/2024).

- 11) <https://apili.fr/obstacles-de-la-lecture/> (Consulté le 25/04/2024).
- 12) Programmes d'études en FL2 (1997). Disponible sur <https://www.edu.gov.mb.ca/p>
St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P., & Giroux, C. (2000). Difficultés de lecture et d'écriture. Dans Presses de l'Université du Québec (Éd.), Google Books (Vol. 298, pp. 30–36).
PUQ. Récupéré de
https://www.google.dz/books/edition/Difficult%C3%A9s_de_lecture_et_d_%C3%A9criture/kSie2bGfJwC?hl=fr&gbpv=0.

Annexes

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1- Vous enseignez le français depuis combien d'années ?

.....

2- La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle :

Médiocre acceptable assez bonne excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ?

Oui Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les **du plus important au moins important**) :

- Le déchiffrage des mots.
- Comment construire du sens.
- Les différentes caractéristiques du texte lu.

5- Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ?

Oui Non

Si oui, comment ?

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

6- Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ?

Oui Non

7- Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire.

Jamais Rarement Parfois Souvent

8- Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ?

Jamais Rarement Parfois Souvent

9- Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture.

Oui Non

10- Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ?

Oui Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ?

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

11- Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ?

Oui Non

12- L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ?

Oui Non

13- Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ?

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

La grille d'observation

| Critères | | | |
|---|-----|-------------------------------------|---|
| 1. L'enseignant communique l'objectif du cours en début de la séance et s'assure que ces élèves comprennent de quoi il s'agit. | Oui | <input type="checkbox"/> | Non <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. L'enseignant lors de la séance de lecture insiste plus sur : a- L'opération de déchiffrage des mots. b- La manière de construire du sens. | a- | <input type="checkbox"/> | b- <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. L'enseignant propose une tâche d'écriture à la fin de la tâche de lecture. | Oui | <input checked="" type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |
| 4. Les questions formulées par l'enseignant lors de la lecture aident l'apprenant à accéder au sens du texte lu et à dégager sa structure. | Oui | <input checked="" type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |
| 5. Il propose des moments où il discute avec eux les difficultés rencontrées lors de la lecture. | Oui | <input type="checkbox"/> | Non <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. L'enseignant montre aux élèves comment réinvestir les connaissances acquises lors de la séance de lecture pour rédiger un texte (expliciter le lien lecture-écriture). | Oui | <input checked="" type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |
| 7. Il leur montre à travers des exemples concrets comment planifier et mettre en texte leur écrit (modelage) tout en leur rappelant les caractéristiques des textes lus. | Oui | <input type="checkbox"/> | Non <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. L'enseignant évalue les performances des élèves et propose des feedbacks sur leurs réponses et leurs stratégies (cognitives : activer leurs connaissances antérieures par exemple, et métacognitives : comment gérer leurs apprentissages par exemple) utilisées lors de la rédaction. | Oui | <input type="checkbox"/> | Non <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. L'enseignant met en place des activités d'apprentissage qui assurent la continuité entre lecture et écriture. | Oui | <input type="checkbox"/> | Non <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. Il se focalise surtout sur les performances des élèves en difficultés (que ce soit en lecture et/ou en écriture) | Oui | <input type="checkbox"/> | Non <input checked="" type="checkbox"/> |

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1- Vous enseignez le français depuis combien d'années ?

.....6 mois.....

2- La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle :

Médiocre acceptable assez bonne excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ?

Oui Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) :

- Le déchiffrage des mots.
- Comment construire du sens.
- Les différentes caractéristiques du texte lu.

5- Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ?

Oui Non

Si oui, comment ?

L'exploitation des connaissances acquises (la structure du texte, le vocabulaire utilisé...) pendant les séances de lecture permet aux apprenants d'améliorer leurs compétences rédactionnelles ou ils ont réussi à réutiliser les savoirs acquis à partir des textes lus

6- Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ?

Oui Non

7- Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire.

Jamais Rarement Parfois Souvent

8- Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ?

Jamais Rarement Parfois Souvent

9- Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture.

Oui

Non

10- Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ?

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ?

La structure du texte demandé est respectée, même le sujet de la production écrite, par contre les difficultés sont au niveau d'orthographe, grammaire et conjugaison. Donc parfois on consacre des séances de remédiation pour faire des révisions.

11- Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ?

Oui

Non

12- L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ?

Oui

Non

13- Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ?

La séance de la préparation à l'écrit aide l'apprenant à se préparer à produire un texte qui a une relation avec ce qu'il a déjà vu pendant la séquence en imitant la structure des textes lus et en réutilisant les mêmes savoirs acquis.

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1- Vous enseignez le français depuis combien d'années ?

..... 08 ans

2- La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle :

Médiocre acceptable assez bonne excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ?

Oui Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) :

- Le déchiffrage des mots.
- Comment construire du sens.
- Les différentes caractéristiques du texte lu.

5- Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ?

Oui Non

Si oui, comment ?

Lorsqu'on lit on expose notre esprit à différents styles d'écriture, vocabulaire et idées, ce qui enrichit notre propre écriture. L'écriture nous aide à organiser nos pensées et à améliorer notre compréhension de la lecture. C'est une boucle d'apprentissage.

6- Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ?

Oui Non

7- Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire.

Jamais Rarement Parfois Souvent

8- Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ?

Jamais Rarement Parfois Souvent

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1- Vous enseignez le français depuis combien d'années ?

..... 10 ans

2- La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle :

Médiocre acceptable assez bonne excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ?

Oui Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) :

- Le déchiffrement des mots.
- Comment construire du sens.
- Les différentes caractéristiques du texte lu.

5- Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ?

Oui Non

Si oui, comment ?

La lecture améliore l'écriture de l'élève
et est écrite sans fautes d'orthographe
et enrichit son vocabulaire.

6- Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ?

Oui Non

7- Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire.

Jamais Rarement Parfois Souvent

8- Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ?

Jamais Rarement Parfois Souvent

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1- Vous enseignez le français depuis combien d'années ?

..... 6 ans

2- La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle :

Médiocre acceptable assez bonne excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ?

Oui Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les **du plus important au moins important**) :

- Le déchiffrage des mots. 3
- Comment construire du sens. 2
- Les différentes caractéristiques du texte lu. 1

5- Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ?

Oui Non

Si oui, comment ?

Il existe une relation étroite entre la lecture et l'écriture car lorsque l'apprenant fait de répéter à chaque fois l'activité de lire d'un mot, une phrase ou un texte, permet à lui la mémorisation des formes orthographiques et donc se rappelle de leurs formes.

6- Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ?

Oui Non

7- Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire.

Jamais Rarement Parfois Souvent

8- Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ?

Jamais Rarement Parfois Souvent

9- Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture.

Oui

Non

10- Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ?

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ?

*La confusion entre l'oral et l'écrit.
Le problème du niveau de langue qui n'est pas adapté à la sens
et cohérence globale de l'écrit qui pose problèmes.*

11- Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ?

Oui

Non

12- L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ?

Oui

Non

13- Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ?

Renforcer les acquis des élèves par :
La lecture : pour aider à trouver des idées.
A enrichir le vocabulaire et le style.
A s'approprier les structures textuelles, etc.
L'écriture peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans tel but (améliorer le niveau des élèves).

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1- Vous enseignez le français depuis combien d'années ?

Depuis 8 ans

2- La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle :

Médiocre acceptable assez bonne excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ?

Oui Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) :

- Le déchiffrage des mots.
- Comment construire du sens.
- Les différentes caractéristiques du texte lu.

5- Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ?

Oui Non

Si oui, comment ?

Grâce à la lecture, l'élève apprend les formes des phrases, il apprend également les mots. Donc, la lecture développe la capacité de produire des paragraphes.

6- Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ?

Oui Non

7- Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire.

Jamais Rarement Parfois Souvent

8- Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ?

Jamais Rarement Parfois Souvent

9- Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture.

Oui Non

10- Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ?

Oui Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ?

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

1-

11- Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ?

Oui Non

12- L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ?

Oui Non

13- Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ?

J'incite les élèves à lire les petits textes, à utiliser le dictionnaire pour arriver à écrire correctement les textes.

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1- Vous enseignez le français depuis combien d'années ?

..... 8 ans

2- La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle :

Médiocre acceptable assez bonne excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ?

Oui Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) :

- Le déchiffrage des mots.
- Comment construire du sens.
- Les différentes caractéristiques du texte lu.

5- Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ?

Oui Non

Si oui, comment ?

L'élève se réfère toujours aux textes qu'on a vus pendant les séances de Compréhension orale et écrite.

6- Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ?

Oui Non

7- Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire.

Jamais Rarement Parfois Souvent

8- Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ?

Jamais Rarement Parfois Souvent

9- Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments de ce qu'il a vu et appris lors de la lecture.

Oui Non

10- Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ?

Oui Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ?

Plusieurs difficultés sont rencontrées par les élèves lors de la production écrite, les élèves n'arrivent pas à comprendre facilement le sujet de la rédaction et les critères de réussite.

11- Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ?

Oui Non

12- L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ?

Oui Non

13- Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ?

L'élève doit toujours s'entraîner sur l'écriture / lecture, on doit encore consacrer des séances de lecture / la dictée.

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

3ans

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

1 le déchiffrage des mots pour bien articuler les sons

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

L'élève qui a la possibilité de rédiger un produit propre c'est à dire il facilite la tâche de la lecture de son produit
Car c'est cognitive de relier les deux concepts

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

A travers l'activité compte rendu de la production écrite : coévolution les difficultés des apprenants telles de la grammaire, conjugaison...

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

De proposer des activités ludiques

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

11ans

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

Le déchiffrage

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

Relation complémentaire l'une complète l'autre

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

Surtout sur les les fautes d'orthographe et comment bâtir une phrase après une paragraphe

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

Comme l'un complète l'autre le bagage linguistique vient de la lecture alors cette relation est l'un des meilleurs ypiur apprendre la langue

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

18

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

1.3.2

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

Le fait que l'apprenant lit et comprend la consigne la tâche de la production écrite devient subtil et perfectionné

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

La mise en œuvre des points de langue

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

Lire et faire des comptes rendus

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

8 ans

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

Le déchiffrement au premier lieu puis la compréhension des mots en l'aidant d'illustrations

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

Elle aide les apprenants pour enrichir le stock lexical

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

La construction des phrases qui ont une relation avec le thème proposé

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

Il faut encourager et donner des appréciations

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

7

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

1•Le déchiffrage des mots. 2• Comment construire du sens.

3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

1

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

Oui

Non

Si oui, comment ? *

La lecture aide à comprendre le sujet et à éviter les fautes d'orthographe

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

Oui

Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

Comprendre la situation d'intégration Fautes d'orthographe, lettres muettes

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

Encourager la compétition entre les élèves à travers le jeu d'orthographe... lire et mémoriser des mots puis les écrire

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

5 ans

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

1,2,3

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

La lecture aide l'apprenant à connaître le sens des mots et faire la distinction entre l'écriture en script et en cursive lors d'une courte dictée guidée par le professeur vers la fin de la séance de lecture. A travers cette dictée, l'apprenant arrive, petit à petit, à améliorer son écriture suite à la lecture.

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

Une pauvreté du lexique, le vocabulaire de l'apprenant est limité.

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

Proposer une séance de dictée vers la fin de chaque séance de lecture, faire participer les apprenants à la lecture lors des séances des ressources linguistiques (vocabulaire grammaire conjugaison orthographe), et lire un passage amélioré après son redressement lors de la séance du compte rendu de la production écrite. Tout cela vient en vue d'améliorer les performances orales individuelles de lecture chez l'apprenant.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

14 ans

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

2_3-1

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

La lecture sert de décortiquer un texte, dégager la technique qui le régit c'est ainsi que l'élève est bien préparé à l'écrit puisqu'il va rédiger un texte similaire à celui de la compréhension de l'écrit.

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

Lors des séances de la remédiation, l'apprenant serait capable de reconnaître ses fautes lacunaires, identifier les fautes qui affectent surtout le sens puis remédier à travers de micro-activités

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

Lui expliquer que l'objectif terminal de la séquence pédagogique c'est de produire par écrit des textes similaires à ceux de la compréhension de l'écrit, c'est le réinvestissement des acquis et pour écrire il faut d'abord lire.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

J'enseigne le français depuis 2 ans.

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

1..3..2

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

En faisant de la lecture, le lexique (vocabulaire) de l'apprenant sera riche et varié.

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

En somme, les difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants ont relation avec le sens, c'est à dire, des phrases mal dites, souvent ,cela est du au lexique médiocre des apprenants ou encore, en faisant de la traduction littérale de la langue mère. Et pour y remédier, nous faisons des activités de remédiation en proposant, à titre d'exemple, des phrases mal dites, et c'est aux apprenants de trouver le vrai sens de la phrase ou de la corriger simplement.

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

Malheureusement, notre volume horaire nous ne permet pas de réaliser cela comme il se doit..néanmoins, je propose de donner aux apprenants des textes(afin d'attirer son attention et l'inciter à aimer la lecture, il faudrait proposer des textes captivants comme par exemple, des contes, des comptines, etc.) À lire et à la fin, celui-ci, va produire à l'écrit, un petit récapitulatif ou ce qu'on appelle, synthèse, afin de réciter ce qu'il a compris, constater où encore appris ce qu'il a lu ,Avec ses propres mots..à mon humble avis, cette procédure, permettra à l'apprenant d'exercer les deux tâches en même moment d'une manière rentable.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

20 ans

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

2-3-1

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

La lecture permet d' enrichir le bagage linguistique de l' apprenant.

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

- Oui
 Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

Problème de cohérence et de cohésion. Et pour remédier à ce problème, j'insiste sur le plan du texte.

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

- Oui
 Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

- Oui
 Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

En lui montrant qu'un bon lecteur sera forcément un bon scripteur.

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

9 ans

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

1 2 3

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

Si l'élève sait lire et comprendre le sens des mots et des phrases, il aura la compétence de mémoriser ses mots et les réutiliser dans ses écrits

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

- Oui
- Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

Les difficultés résident dans la compréhension et la capacité et construire une phrase ayant un sens, dans ce cas je fais tout pour habituer les apprenants au lexique relatif à la séquence afin qu'ils puissent les mémoriser et les réinvestir

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

- Oui
- Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

- Oui
- Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

En leur proposant plusieurs séances lecture écrit et on faisait aumoins une dictée par semaine

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

14

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

1•Le déchiffrage des mots. 2• Comment construire du sens.

3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

3 1 2

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

Oui

Non

Si oui, comment ? *

en lisant des textes, l'élève pourra reproduire des phrases correctes et réemployer des notions

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

Oui

Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

en repérant les fautes commises et en les corrigeant enfin en améliorant un paragraphe,

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

Proposer des textes adaptés au niveau réel des apprenants.

Produire une partie du texte, l'introduction par exemple, au lieu d'un texte intégral.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

10

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

2 1 3

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

Une bon déchiffrage du texte et une maitriqe de la typologie textuelle sutut avec un vocabulaire qui travaille le thème vont contribuer à une bonne production écrite

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

Souvent sont des difficultés liées à la compréhension de la consigne surtout pour les élèves en difficulté. Sinon le groupe qui comprennent la consigne se trouve en face d'un échec partiel. Le non respect de la typologie textuelle ou au niveau des ressources linguistiques

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

Un bon lecteur devient à force de ses multiples lectures un bon scripteur. Pour moi c'est évident pour les élèves je multiplie la lecture et les textes à lire pendant la séquence pédagogique en allant jusqu'à 3 textes pour la lecture. Sans parler des textes supports consacrés aux ressources linguistiques.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

Depuis 6 ans

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots.
- 2• Comment construire du sens.
- 3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

Le déchiffrage des mots, comment construire du sens et les différentes caractéristiques du texte lu.

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
- Non

Si oui, comment ? *

La lecture permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire et de découvrir le lexique relatif au thème. Elle lui permet aussi d'apprendre l'orthographe des mots et la structure du texte qu'il va produire lors de la production écrite. Dans la séance de la P.E l'apprenant sera capable de mobiliser et réinvestir tous ses acquis déjà vus lors de la lecture.

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
- Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

- Oui
- Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

Les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer en français (manque du vocabulaire), ils écrivent des mots en arabe , beaucoup de fautes d'orthographe, de l'accord, de conjugaison..., manque de cohérence et d'enchaînement des idées...il faut développer chez les apprenants le goût de la lecture .

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

- Oui
- Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

- Oui
- Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

J'invite mes apprenants à lire car la lecture peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style, à s'appropriier les structures textuelles, etc.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s de français (cycle moyen en Algérie)

Madame, Monsieur, étudiantes en didactique et langues appliquées, nous réalisons un mémoire de fin d'études sur la relation lecture-écriture. Votre participation à cette enquête nous permettra d'approfondir notre compréhension de ce sujet. Vos réponses resteront anonymes, et nous vous remercions d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

1-Vous enseignez le français depuis combien d'années ? *

15

2-La qualité de productions écrites de vos élèves est-elle : *

- Médiocre
- Acceptable
- Assez bonne
- Excellente

3- Consacrez-vous des séances à la lecture ? *

- Oui
- Non

4- Lorsque l'élève lit, vous attirez son attention sur (Classez-les du plus important au moins important) : *

- 1•Le déchiffrage des mots. 2• Comment construire du sens.
3•Les différentes caractéristiques du texte lu.

Le déchiffrage des mots

5-Pensez-vous qu'il existe une relation entre la lecture et la qualité de l'écrit produit par l'élève ? *

- Oui
 Non

Si oui, comment ? *

La lecture aide l'élève à rédiger un texte cohérent, en limitant

6-Les sujets de production écrite que vous proposez à vos élèves sont-ils en lien avec des textes déjà lus au sein du même projet ? *

- Oui
 Non

7-Lorsque vous proposez une tâche de lecture, vous la faites suivre d'une tâche d'écriture complémentaire. *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

8-Proposez-vous des moments de discussion avec vos élèves des difficultés rencontrées lors de la lecture ? *

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

9-Avant que l'élève produise par écrit, vous lui rappelez de réinvestir les éléments déjà vus et appris lors de la lecture. *

- Oui
- Non

10-Consacrez-vous des moments pour discuter avec vos élèves et aplanir les difficultés rencontrées lors de la production écrite ? *

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous procédez ? *

On focalise sur les critères de réussite et les caractéristiques du texte à écrire

11-Proposez-vous à vos élèves des ateliers de lecture-écriture où ils pourront découvrir le transfert de connaissances de la lecture vers l'écriture ? *

Oui

Non

12-L'élève garde-t-il une trace écrite à la fin de la lecture qui servira de modèle à imiter plus tard ? *

Oui

Non

13-Etant vous-même enseignant, comment pouvez-vous aider l'apprenant (en tant qu'apprenant scripteur) à prendre conscience de cette relation dynamique lecture-écriture ? *

En proposant des activités qui visent les deux compétences,--accéder au sens d'un texte et produire à l'écrit un texte

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

IV/ Production écrite : (7pts)

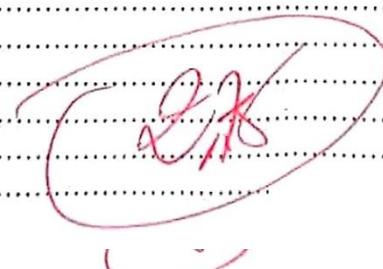
Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|--|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légendaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

Titre : *la légende*

Il y a longtemps que dans le monde on trouve beaucoup de légendes et de contes. C'est pour ça que les gens aiment lire ces histoires. Elles nous font réfléchir et nous font connaître notre culture. C'est pourquoi je vais vous raconter une légende qui se passe dans un pays imaginaire.

Il y a longtemps que dans le monde on trouve beaucoup de légendes et de contes. C'est pour ça que les gens aiment lire ces histoires. Elles nous font réfléchir et nous font connaître notre culture. C'est pourquoi je vais vous raconter une légende qui se passe dans un pays imaginaire.



IV/ Production écrite : (7pts)

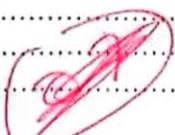
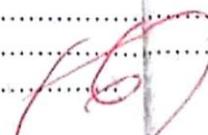
Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|--|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légendaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

Titre : *Sidi M'hamed bey*

Il y a longtemps que sous le règne de Suleib Bey dans le royaume de Soudan un garçon appelé Sidi M'hamed a voulu à sa naissance de la parole d'art.

Un jour le Bey après murelle il décide de se débarrasser de lui. Il l'a enfermé dans un sac et le fit jeter du haut du fort. Suleib un voleur a trouvé le sac et a été Sidi M'hamed qui se transforme en aigle.

V Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|--------------------------------------|--|--|
| Sidi M'hammaed Ighrab, Al'ia..... | Voler , se transformer, tomber, donner, transmettre | Légendaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

titre : la légende de h. l'achy A l'Amia ~~(A)~~
 la légende de h. l'achy A l'Amia a été une légende,
 celle de l'achy A l'Amia a eu le pouvoir de son village
 raconte ce qui s'est passé -
 cette femme la grande culture de notre
 Algérie.

~~25~~ 48 ~~25~~
~~3~~ 3

III/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|--|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légendaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

Al'lia

Titre : La Al'lia en le pouvoir. Je deplacet
ses objets, tinger, Je la laine prepare
se repastilen qu'en fermant ses yeux.

015

Mjla

III/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|--|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légendaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

Titre : I. Ca. re. Si. di. M'hammed E. lghrab Al'lia
V. aler. se. tansformer. met. tomber. donner. transmettre
le. gendaire. imaginaire. pleux. cryant.

01

III/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|--|--|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler ; se transformer, tomber, donner, transmettre | Légendaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

Titre : Sidi M'hammaed
Sidi m. hammaed et personnage principal et
légendaire, il est grand les personnages
dotés de pouvoir magique

3,25

III/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|--|--|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se transformer, tomber, donner, transmettre | Légendaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

Titre : La Légende d'Icare

Il était une fois, un petit garçon qui s'appelait Icare. La légende dit qu'il avait voulu voler, grâce à des ailes de son père lui avait fabriquées, avec du plom et de la cire. Mais Icare n'a pas écouté les conseils de son père. Il s'approcha trop du soleil et tomba dans la mer et mourut.

La légende d'Icare transformant de génération en génération.

se transmet

06/5

II/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|---|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler, se transformer, tomber, donner, transmettre | Légendaire, imaginaire, pieux, cryant..... |

Al'lia (A)

Titre : ~~La Al'lia en le pouvoir de de la~~
~~ses objets, tinger de la laine préparer~~
~~se reposer en le mont ses yeux~~

0,5

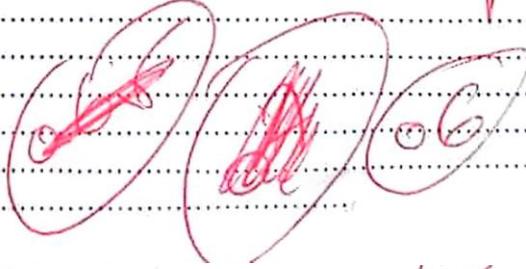
III/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|---|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légitimaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

Titre : La légende de Kahira
 La légende dit que Kahira était une femme légendaire. Cette
 reine berbère était une guerrière qui a lutté contre
 l'invasion arabe au 1^{er} siècle. La légende raconte sa
 bravoure et son sacrifice pour défendre et l'identité de
 son peuple.

dépendre



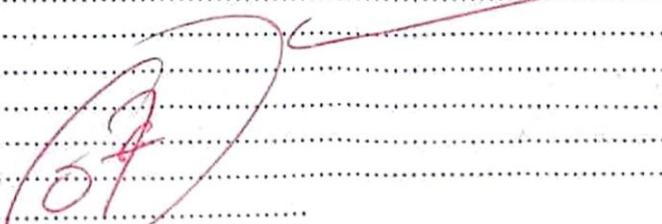
III/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|---|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légitimaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

Titre : La légende d'Icare
 Icare est un garçon grec. La légende raconte que
 il a essayé de voler grâce à lui des ailes qui son
 père Dédale avait fabriquées. Icare n'a écouté les
 conseils et il tomba dans la mer.

de vie



III/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|---|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légitimare, imaginare, pieux , cryant..... |

Titre : La légende de Sidi M'hammaed Elghrab
 La légende raconte qu'un Sapereuh Sidi M'hammaed
 Elghrab cette légende pourrait se transformer une
 pieuse, il tombé mis a mis avec une légendaire qui
 Sapereuh Sabah Bay. Il se transformé d'un
 haut de kef. cette légendaire raconte un conte
 Algérie.....

Des idées bouleversées

III/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|---|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légitimare, imaginare, pieux , cryant..... |

Titre Lala Kh'didja
 La légende de cette bergère, des pouvoirs magiques. Lala Kh'didja
 a eu le pouvoir de déplacer les objets, préparer le repas rien
 qu'en fermant les yeux.
 Cette légende reste toujours un immense héritage.....

Pas de copier -
coller

II/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|---|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légitimade, imaginare, pieux , cryant..... |

Titre : La légende
 La légende de Sidi M'hammaed et Elghrab. Elle raconte comment ils ont été transformés en oiseaux à cause de leur orgueil. Ils ont toujours été pieux et ont transmis leur histoire à leur peuple.



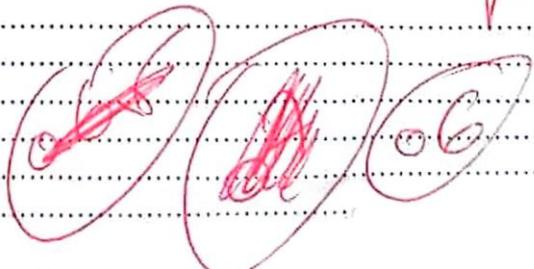
III/ Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|---|---|---|
| Icare, Sidi M'hammaed Elghrab, Al'lia..... | Voler , se tansformer, tomber, donner, transmettre | Légitimade, imaginare, pieux , cryant..... |

Titre : La légende de Kahira
 La légende dit que Kahira était une femme légendaire. Elle était une guerrière qui a lutté contre l'invasion arabe au 7^{ème} siècle. La légende raconte sa bravoure et son sacrifice pour défendre et protéger son peuple.

dépendre



Production écrite : (7pts)

Rédige l'histoire d'un personnage légendaire que tu liras à tes camarades.

| Noms | Verbes | Adjectifs |
|--|--|--|
| Icare, Sidi M'hammaed Elhrab, Al'lia..... | Voler , se transformer, tomber, donner, transmettre | Légendaire, imaginaire, pieux , cryant..... |

Titre :

Lalla kb'diffa

Il était une fois, a été une femme l'épandant au
sommet de Djurdjura.
elle pouvait se transformer en chacal pour surveiller
son troupeau. Tisser de la laine en formant les yeux, a
eu le pouvoir de déplacer les objets. Les gens de son village
racontaient qu'un jour, elle est montée au sommet.....
L'histoire est terminée.

