

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Ghardaïa
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature française



Mémoire de Master

Pour l'obtention du diplôme de

Master de français

Spécialité : Didactique des langues étrangères

Présenté par

Khira DAHMA

Titre

L'ARTICULATION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE
ENCLASSE DE F.L.E
CAS DES APPRENANTS DE LA 5^e A.P
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE Aicha NOUH. W/GHARDAIA

Directeur de mémoire : Mr. El-Hadi BENHELAL

Soutenu publiquement devant le jury :

Mme. Yamina ELMAGBAD	M.A.A	Université de Ghardaïa	Président
Mr. El-Hadi BENHELAL	M.C.B	Université de Ghardaïa	Rapporteur
Mr. Ahmed RAMDANI	M.A.A	Université de Ghardaïa	Examineur

Année universitaire : 2019/2020

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes chers parents.

À mes chers frères.

À mes chères belles sœurs.

À toute la famille DAHMA.

À tous mes amis et collègues.

À tous ceux qui m'ont aidé à réaliser ce travail.

Remerciements

Je tiens à remercier ma famille, dont surtout mes parents pour leur soutien permanent tout au long de mes études.

Mes remerciements vont, par ailleurs, principalement à Mr. El-hadi BENHELAL, mon directeur de mémoire. Je le remercie infiniment pour sa disponibilité, ses conseils avisés et son aide tout au long de la rédaction de mon mémoire.

Je remercie les membres de jury pour avoir accepté d'examiner mon travail de recherche.

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

INTRODUCTION

Introduction

La maîtrise de la langue française est un processus long et complexe qui demande non seulement la maîtrise des règles de conjugaison et de grammaire, mais aussi à être capable de lire et d'écrire dans cette langue.

En réalité, savoir lire ne suffit pas, lui seul, pour avoir une autonomie en usage de la langue. En fait, c'est principalement sur les rédactions que les enseignants évaluent le niveau des élèves. L'autonomie en écriture est une condition essentielle de la réussite scolaire et même de l'intégration sociale. De là on peut affirmer fortement l'idée qu'articuler l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une nécessité qui s'impose donc.

En effet, dans le domaine de la didactique de l'écrit, la lecture et l'écriture sont considérées comme deux grandes activités langagières dont la question des relations entre ces deux compétences se pose plus particulièrement chez les chercheurs et les didacticiens et fait l'objet de leurs préoccupations.

Lire et écrire sont des compétences fondamentales qu'ils doivent s'enseigner à l'école. C'est deux activités sont indispensables dans tout projet éducatif car elles contribuent au développement des habiletés utiles dans la vie quotidienne ou professionnelle des élèves. C'est deux apprentissages sont également indissociables et en interaction. En fait, associer l'écriture et la lecture peut être une façon de les familiariser avec le rôle de l'écrit et avec le lien qui existe entre ce qu'on lit et ce qui est écrit.

Notre sujet de recherche fait objet d'intérêt de nombreux chercheurs et didacticiens. En effet, dans notre sujet, deux raisons essentielles ont motivé la réalisation de ce travail. D'une part, l'importance accordée à l'apprentissage de ces deux actes lire et écrire à l'école primaire. D'autre part, Le fait de devoir articuler les activités de lecture et d'écriture au sein des apprentissages à l'école est un principe préconisé depuis longtemps. Il nous semble donc intéressant de se pencher sur la façon de lier ces deux apprentissages.

D'ailleurs, nous avons choisis la classe de 5^{ème} AP car elle constitue une étape cruciale, c'est la troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux de FLE, et

Introduction

par conséquent, les apprenants de cette classe ont un niveau considérable aux matières de la lecture et de l'écriture.

Notre problématique part de l'hypothèse du fait que l'association de la lecture et l'écriture peut représenter un avantage qui peut augmenter la capacité de maîtrise de la langue étrangère, alors on s'interroge : *Quelle articulation existe-t-elle entre lecture et écriture dans l'enseignement du français en 5^{ème} AP ?*

Et pour avoir plus d'éclaircissement, nous allons compléter notre question de départ par les questions suivantes :

- *Quelles sont les représentations des enseignants à l'égard de cette articulation ?*
- *Dans quelle mesure est-elle réalisée dans le programme et dans le manuel de 5^{ème} AP ?*

Par conséquent, nous formulons les hypothèses suivantes qui pourraient être les réponses de notre problématique :

- ✓ L'articulation de la lecture-écriture peut se faire à travers deux méthodes : soit d'aller de la lecture à l'écriture, ou bien d'aller de l'écriture à la lecture.
- ✓ En classe de 5^{ème} AP, l'articulation lecture-écriture est mise en place par les enseignants.
- ✓ Dans le programme et dans le manuel de 5^{ème} AP, l'articulation lecture-écriture est prise en considération.

Notre présent travail vise à :

- ✓ Faire un point théorique sur les deux activités lecture et écriture et leur fonctionnement.
- ✓ Mettre en lumière la nature d'articulation et les rapports qui existent entre les deux actes lire et écrire.
- ✓ Mettre en question les pratiques qui favorisent cette articulation.

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses que nous venons de formuler, nous nous sommes essentiellement appuyés sur les résultats d'un questionnaire que nous

Introduction

avons distribué à des enseignants de 5^{ème} AP. Ce questionnaire comporte 12 questions qui abordent les thèmes suivants : la lecture, l'écriture, et l'articulation de la lecture et de l'écriture dans le programme et dans le manuel scolaires.

Notre travail de mémoire comporte quatre chapitres. Les trois premiers chapitres sont consacrés au «cadre théorique». Quant au quatrième chapitre est consacré au «cadre pratique». Nous allons traiter les définitions de concepts se rapportant à la lecture et l'écriture tout en expliquant le fonctionnement de ces processus dans les deux premiers chapitres. Quant au troisième chapitre nous l'avons réservé pour l'articulation de ces deux pratiques et les différents liens qui les unissent.

Concernant le quatrième chapitre, nous l'avons consacré à la pratique dans laquelle nous tenterons de rendre compte de ce qui se passe réellement sur le terrain.

CHAPITRE I :

**ASPECTS THÉORIQUES
SUR L'ACTE DE LECTURE**

La lecture est une activité très complexe. C'est un processus qui consiste à passer d'une simple activité, le déchiffrage, à une autre plus complexe, la compréhension. En effet, l'évocation du thème de la lecture nous amène forcément à faire appel à d'autres termes qui sont indissociables de cette activité. Nous pouvons les résumer dans les points suivants :

I.1. Définition de quelques concepts de base :

I.1.1. Le déchiffrage :

C'est le passage d'une forme écrite (les lettres) à une forme orale (les phonèmes). C'est le fait d'aller des petites unités, les lettres, vers les unités les plus complexes, les syllabes, les mots, et les phrases. Le déchiffrage est réservé à la langue écrite, il correspond à la sonorisation d'un message écrit et non au sens.

I.1.2. Le décodage :

C'est la capacité à reconnaître des mots en visant d'accéder au sens à travers un message écrit. Le décodage est réservé à la langue orale. Décoder, c'est chercher à construire un sens avec un code écrit.

I.1.3. La conscience phonologique :

C'est la compétence à maîtriser la langue orale, elle désigne la connaissance consciente et explicite des petites unités sonores de la langue : les syllabes et les phonèmes, et la capacité à les distinguer et à les identifier. Elle parvient à l'analyse de la structure décomposable des énoncés : de phrases en mots, de mots en syllabes, puis les syllabes en phonèmes.

I.1.4. Le principe alphabétique :

Afin de comprendre le principe alphabétique, il est nécessaire de connaître les lettres, et d'avoir une conscience phonologique, car le principe alphabétique vise à comprendre que chaque lettre ou un groupe de lettres (graphèmes) correspond à un son (phonème). Il focalise donc, sur la compréhension des rapports et les correspondances entre l'oral et l'écrit.

Chapitre I : Aspects théoriques sur l'acte de lecture

Dans le système alphabétique, le phonème est l'unité sonore la plus petite dans la langue parlée. Quant au morphème, c'est la transcription d'un phonème dans la langue écrite.

I.1.5. Le code orthographique :

Après la compréhension du principe alphabétique, l'élève doit apprendre ainsi le code orthographique, à travers la reconnaissance des lettres et de graphèmes, ainsi que par la distinction des unités graphiques : les lettres, graphèmes, syllabes et mots. La maîtrise du code repose alors, sur le principe alphabétique, et se base sur la mise en relation de l'oral et l'écrit.

I.2. Qu'est-ce qu'on entend par « lecture » ?

L'approche cognitive de la lecture vise à déterminer les processus qui rendent un lecteur habile de lire un texte et d'en comprendre le sens, ainsi que la chronologie de leur développement chez l'enfant. Comme le confirment de nombreux auteurs, la lecture met en jeu deux procédures complémentaires et inséparables : l'identification des mots et l'attribution du sens (intégration sémantique et syntaxique).

Selon Chauveau (1997:77) 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) ».

Nous constatons donc que, la lecture est un ensemble de conduites différentes, celles de connaître les lettres et savoir les associer ; autrement dit prononcer des suites de syllabes ; des mots ou un texte écrit et de prendre conscience du contenu d'une information écrite. Du même sens :

« Lire c'est reconnaître la signification proposée par une autorité, lire c'est être capable d'effectuer les conversions phonèmes/graphèmes, lire c'est construire soi-même une ou plusieurs significations, et enfin, lire c'est certes construire une ou plusieurs significations, mais en tenant compte des contraintes du texte ». (MIASONNEUVE, 2002:41)

Le Dictionnaire Larousse (1989) a défini la lecture ainsi : *« Lire, c'est reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sens que ses signes*

Chapitre I : Aspects théoriques sur l'acte de lecture

ou leur combinaison présentent et leur associer un sens. ». D'après cette définition, il paraît que la lecture est une activité signifiante qui cherche à donner sens à un ensemble de signes graphiques, elle « commence par un processus visuel d'information et se termine par un processus de compréhension. C'est toute une chronologie d'évènements. » (Cuq, 2003 :154). Donc le processus de lecture consiste à passer d'une simple activité, le déchiffrage, à une autre plus complexe, la compréhension, cela veut dire que la lecture requiert deux habiletés : l'identification de mots (déchiffrage) et la compréhension.

Nous pouvons dire aussi que lire « C'est être capable d'effectuer les conversions phonèmes/morphèmes, lire c'est construire soi-même une ou plusieurs significations. Enfin, lire c'est certes « construire une ou plusieurs significations... » (MAISONNEUVE, 1998: 40). La lecture met en jeu deux procédures complémentaires et inséparables : l'identification des mots et l'attribution du sens (intégration sémantique et syntaxique).

D'après le dictionnaire le petit Robert(1996), la lecture est « action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit. Action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit ». Les deux définitions se complètent car, lire est une activité complexe et difficile qui comporte le déchiffrage et la prise de conscience d'un passage écrit.

Ces définitions soulignent les deux composantes de l'acte de lire : les processus de décodage qui permettent l'identification des mots écrits et les processus d'intégration syntaxique et sémantique liés à la compréhension. Donc, le décodage conduit à la compréhension mais, il faut manipuler également des compétences cognitives et linguistiques nécessaires à la compréhension.

I.2.1. Les phases d'apprentissage de la lecture :

La majorité des mécanismes de lecture s'appuient implicitement sur les modèles qui visent à rendre compte des étapes qui structurent la procédure de reconnaissance des mots écrits, dont le plus connu est celui de Frith (1985).

Selon ce modèle, la lecture passe par trois étapes qui conduisent à la mise en place du processus d'identification de mots écrits :

I.2.1.1. La phase logographique :

Chapitre I : Aspects théoriques sur l'acte de lecture

Correspond au premier contact de l'enfant avec le langage écrit. À ce niveau logographique, aucune connaissance lexicale n'est impliquée, autrement dit, l'apprenti lecteur ne traite pas le mot comme une séquence de lettres. Il ne sait pas vraiment lire mais c'est grâce à l'utilisation des indices visuels qu'il est capable d'identifier certains mots. Elle se caractérise par la négligence de l'ordre des lettres, l'accès directe aux mots sans faire des correspondances graphèmes/phonèmes, et la non reconnaissance des mots nouveaux.

I.2.1.2. La phase alphabétique :

Lors de cette étape, c'est l'écriture qui intervient dans l'apprentissage de la lecture, car elle permet de développer chez l'enfant ses habiletés de lire, qui se traduit par la mise en œuvre des liaisons entre les représentations visuelles des graphèmes et des phonèmes, et par leur traitement phonologique.

L'accès à cette phase exige trois habiletés : la conscience que les mots sont construits par des lettres, que les énoncés sont faits par des phonèmes et qu'il existe une correspondance entre les deux. Ce qui permet de comprendre le lien existant entre la langue orale et la langue écrite.

I.2.1.3. La phase orthographique :

Enfin, la phase orthographique, correspond au moment où l'enfant sera capable de reconnaître un mot comme une entité grâce à l'acquisition d'un lexique orthographique comme étant un répertoire auquel on se réfère pour lire un mot, et permettant la reconnaissance rapide des mots, puis l'accès directement au sens.

I.3. Les composantes de l'acte de lire :

I.3.1. Identification de mots écrits :

Le développement des habiletés spécifiques à la lecture est nécessaire pour la maîtrise de la lecture, l'identification de mots écrits. L'accès à cette maîtrise est parmi les objectifs majeurs de l'apprentissage de la lecture. En fait, lire d'après le Dictionnaire de didactique du FLE, c'est « *Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien de ce qui est écrit et ce qui est dit* ». (GAUSSON, COSTE, 1976 : 312).

I.3.1.1. Les deux voies de la lecture :

Chapitre I : Aspects théoriques sur l'acte de lecture

Les modèles à étapes sont nés des modèles de la lecture à deux voies. Selon le modèle précédent (Frith 1985), la compétence d'identifier un mot s'effectue par deux façons : Soit par une procédure d'accès directe, la voie lexicale ou lecture par adressage, soit par une procédure d'accès indirecte, la voie phonologique, ou lecture par assemblage.

I.3.1.1.1. La voie directe (lecture par reconnaissance ou « adressage ») :

C'est un processus mis en jeu lors de la phase orthographique, consistant à s'adresser au mot stocké dans le mémoire sans faire recours à la conversion phonologique. Cela permet la reconnaissance des mots fréquents par l'assemblage de la forme graphique du mot avec sa représentation mentale. Ce mode d'identification ne suscite pas la reconnaissance des mots nouveaux.

Au fur et à mesure de son expérience, le jeune lecteur va manipuler les procédures de déchiffrement des mots. Il acquerra alors un lexique orthographique qui lui assurera une lecture aisée permettant l'accès au sens.

Il s'agit de traiter les informations par accès direct au lexique mémorisé. Donc, L'élève doit se constituer un bagage lexical en mémorisant la forme graphique de mots pour acquérir une lecture facile et fluide.

I.3.1.1.2. La voie indirecte (lecture par « assemblage ») :

C'est un processus qui permet d'accéder à un mot par l'assemblage de la forme graphique de mot avec sa forme phonologique, c'est par l'utilisation des règles de correspondance entre les graphèmes (groupes de lettres) avec les phonèmes (sons). Elle consiste à décomposer les mots en petites unités, puis les assembler. Lorsque un lecteur se retrouve face à un nouveau mot dont il n'a pas mémorisé sa représentation orthographique, il fait recours donc à la voie indirecte, c'est-à-dire à son décodage qui demande de :

- Savoir segmenter un mot en syllabes et les syllabes en phonèmes
- Comprendre le principe alphabétique
- Maîtriser le code orthographique.

Chapitre I : Aspects théoriques sur l'acte de lecture

- Etre capable d'assembler les graphèmes et d'en connaître les différentes combinaisons possibles.

Ce mode d'identification compatible à la phase alphabétique, nécessite une connaissance phonologique. Il permet de déchiffrer les mots nouveaux par la conversion du traitement visuel en traitement phonologique.

I.3.2. La compréhension :

Du fait que la lecture est une activité mentale, elle implique une compréhension des signes graphique identifiés visuellement. En effet nous ne pouvons pas parler de la lecture sans parler de la compréhension car, « *Il est souvent admis, aujourd'hui, que lire, c'est comprendre et que la compréhension d'un texte n'est pas le résultat du seul apprentissage du code* ». (BONNEVIRE, DE COSTER, VIAN, 1986 :5)

Le décodage est une condition nécessaire à la compréhension en lecture mais elle ne suffit pas, c'est pourquoi il est souvent possible de rencontrer de bons décodeurs qui ne sont pas de bons compreneurs. Ce n'est pas la maîtrise du code alphabétique en lui-même qui empêche la compréhension, mais le fait d'y consacrer toute son attention. Dans ce cas, en effet, l'élève ne s'occupe pas du sens du texte et ne peut le comprendre.

La compréhension passe par deux types de traitements qui interagissent : le calcul syntaxique et l'intégration sémantique.

I.3.2.1. Le calcul syntaxique :

L'activité de lecture se limite rarement au traitement d'un mot figuré seul. C'est le plus souvent dans une phrase que le mot sera lu. Le processus qui consiste à assigner un rôle aux mots dans la phrase est appelé calcul syntaxique. La compréhension de la phrase exige que l'on sache qui assume l'action, qui en est l'objet, etc....

On distingue 6 types d'indices qui vont permettre le traitement syntaxique de la phrase :

- l'ordre des mots : sujet, verbe, complément.
- la classe grammaticale des mots : nom, verbe, adverbe, adjectif ...
- les mots fonctionnels : les connecteurs par exemple : puisque, car, mais, si...

Chapitre I : Aspects théoriques sur l'acte de lecture

- Les indices morphologiques : les affixes (les suffixes et les préfixes) qui complètent la racine des mots permettent de connaître la classe grammaticale du mot comme dans compos/ition (nom) ; chois/issent (verbe)
- Le sens des mots : les connaissances sémantiques sur le mot permettent elles aussi de déduire son rôle. Elles permettent de savoir à quel syntagme rattacher le mot dans l'exemple suivant :

" Pierre mange une pizza avec de la mayonnaise" et "Pierre mange une pizza avec des lunettes".
- la ponctuation : le point marque la fin de la phrase, le point d'interrogation à la fin d'une question, les virgules séparent les propositions...

I.3.2.2. Le traitement sémantique : Le modèle de situation :

Après le traitement syntaxique, il est nécessaire d'effectuer un traitement du sens de la phrase. Afin de comprendre une phrase, il ne suffit pas de connaître la signification de chaque mot. Il faut construire une idée générale du sens de cette série de mots. Pour comprendre une phrase ou un texte, le lecteur va construire une "représentation du message" à travers la transformation de la suite de mots en une forme symbolique appelée "proposition". Une proposition correspond généralement à une idée (différente de la proposition grammaticale).

Comprendre une phrase, c'est d'abord, effectuer une liste mentale des idées que contient cette phrase. La compréhension de la phrase passe donc par sa segmentation en unités symboliques, les propositions. De cette segmentation découle une liste de propositions.

Selon le modèle de compréhension proposé par Van Dijk et Kintsch(1983), la compréhension est fondée sur la construction d'un modèle mental de la situation. La notion de modèle de situation est essentielle dans l'étude du processus de compréhension car elle permet au lecteur de se représenter des situations fournies par un texte. En effet, pour comprendre les textes écrits, un lecteur doit non seulement tirer le sens des mots, mais constituer davantage une représentation mentale du texte en exploitant des habiletés langagières communes à la compréhension orale et écrite.

Chapitre I : Aspects théoriques sur l'acte de lecture

Trois niveaux de représentation sont utilisés : la microstructure, la macrostructure et le modèle de situation.

I.3.2.2.1. La microstructure :

La microstructure du texte reflète la signification locale, littérale du texte. C'est le niveau correspondant au repérage de liste de propositions. Mais le lecteur ne peut pas mémoriser toutes les propositions, certaines propositions vont être mémorisées, d'autres non.

I.3.2.2.2 la macrostructure :

Ce niveau se caractérise par une hiérarchisation des propositions, les propositions seront rangées et sélectionnées par le lecteur selon leur importance. Cette représentation hiérarchisée des propositions est appelée "macrostructure". À ce niveau ce sont les propositions les plus importantes qui sont sélectionnées. Celles qui ne sont pas nécessaires seront négligées. Plusieurs propositions peuvent être réduites en une même proposition. Cela ressemble à un résumé mental conservé en mémoire où le lecteur va élaborer une représentation mentale globale de l'ensemble des informations du texte.

I.3.2.2.3. Le modèle de situation :

Le troisième niveau permet de représenter les informations dans un modèle de situation. Lors de la lecture, les connaissances sur le sujet vont intervenir dans le processus de compréhension. En lisant un texte, le lecteur mobilise ses connaissances préalables sous la forme d'un modèle de la situation signalée par le texte. Il s'agit d'une représentation des informations présentées dans le texte représentation qui met en interaction les savoirs fournis par le texte et ceux du lecteur.

Chapitre I : Aspects théoriques sur l'acte de lecture

Conclusion

Dans ce premier chapitre nous nous sommes basés sur les différents aspects théoriques de la lecture. Après le développement de la notion de lecture, on s'est résolu à affirmer que la lecture est une activité très complexe. C'est un processus qui consiste à passer d'une simple activité, le déchiffrage, à une autre plus complexe, la compréhension, cela veut dire que la lecture met en jeu deux procédures complémentaires et inséparables : les processus de décodage qui permettent l'identification des mots écrits et les processus d'intégration syntaxique et sémantique liés à la compréhension. Donc, le décodage conduit à la compréhension mais, il faut manipuler également des compétences cognitives et linguistiques nécessaires à la compréhension.

Le chapitre suivant est consacré pour l'étude de l'écriture et ses différents aspects théoriques

CHAPITRE II :

ASPECTS THÉORIQUES

SUR L'ACTE D'ÉCRITURE

Dans la vie quotidienne de nos sociétés, on accorde une grande importance à l'écriture, et grâce au développement des technologies numériques, la production écrite figure aujourd'hui de formats variés : blogs, SMS, e-mails, tweets, lettres administratives, lettres personnelles, rapports d'entreprise, textes juridiques, articles de presse, articles scientifiques, ouvrages, etc. Dans le contexte éducatif, l'apprentissage de l'écriture est nécessaire afin d'approprier les caractéristiques du code écrit, c'est le rôle crucial de l'école qui a pour mission de développer chez les enfants des compétences dans le domaine de l'écriture.

II.1. Définition de l'écriture :

On peut définir l'écriture comme étant une action de communication, une action de production d'une réalité langagière, c'est un système de représentation graphique à travers des signes inscrits dans un support qui délivre du sens et qui permet au scripteur d'exprimer sa pensée. L'écrit constitue alors un langage codé graphiquement à l'aide des signes correspondant à des unités sonores. Par ailleurs, l'écriture est ainsi : *« le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit. »* (Dumont, 2006 :13).

Grâce à cette définition, nous voyons le lien entre la lecture et l'écriture. En fait, afin de lire et comprendre le sens de l'écrit, il faut connaître et maîtriser le code.

L'étude de l'écriture s'intéresse ainsi à étudier l'écriture en tant qu'une pratique, c'est savoir la situation du scripteur qui se trouve au sein de cette activité, son rapport à lui-même, aux autres, aux savoirs, et au langage. Deleuse affirme que : *« Écrire est une affaire de devenir toujours inachevé, toujours en train de se faire, et qui déborde toute manière vivable ou vécue, c'est un processus, c'est-à-dire un passage de vie qui traverse le vivable et le vécu. »* (Deleuse, 1995 : 69)

Nous citons aussi Mme Fewzia Sara Kara Mustapha (2004) : *« (...) écrire, c'est savoir saisir et donner du sens à un texte, c'est découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit ».*

Chapitre II : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

En outre, l'écriture est un moyen de communication indirect qui s'appuie sur un support écrit destiné à être lu par un ou plusieurs personnes. Elle n'est pas qu'une simple succession des gestes graphiques, mais c'est une activité mentale qui produit des énoncés significatifs.

Par écrire, on désigne donc les processus de production d'un texte en fonction du destinataire, les techniques de rédaction, la relecture et la révision. Quand quelqu'un va écrire, il passe par les phases suivantes :

- La conception : c'est-à-dire la réalisation et la création d'un projet d'écriture, c'est réfléchir sur ce que l'on va écrire.

- La mise en texte : se fait par le choix du vocabulaire, la mise en place des règles de syntaxe et de vocabulaire, et prise en charge de la cohérence du texte.

- La relecture : c'est l'étape consistant à la sélection et la correction des fautes et des erreurs, à la modification de texte pour arriver à un texte final satisfaisant et compréhensible par le destinataire.

II.2. Les aspects psycho-affectifs de l'écriture :

Selon BARRE-DE MINAC : « *L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Ecrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* » (BARRE-DE MINAC, 2000 : 19)

À la lumière de cette citation, il paraît que l'écriture est une pratique exercée par un scripteur, et qui touche sa psychologie. En effet, écrire, c'est se dévoiler et se montrer ses émotions, ses sentiments et ses désirs. Ainsi qu'écrire, c'est se dire, autrement dit ; c'est ce qui distingue et singularise la particularité d'un individu scripteur des autres. BARRE DE-MINAC (2000 :19) souligne : « *Et affirmer qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres.* »

II.2.1. L'écriture, expression de soi :

Chapitre II : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

D'une part, l'écriture comme mode d'expression ou « se dire », été depuis longtemps le centre d'intérêt pédagogique, notamment à l'école primaire. Dans ce contexte, l'utilisation du terme « expression » est étroitement liée à l'histoire des pédagogies nouvelles. De ce fait, l'écriture est considérée comme un outil de se dire, un outil d'expression, celle d'un individu répondant à ses désirs ou à ses besoins dans le cas d'une pédagogie centrée sur le sujet. En fait, les travaux de Ph. Lejeune sur le journal intime montrent l'importance de l'utilisation de l'écriture pour se dire, (pour exprimer sa personnalité ou décrire son projet de vie). Ainsi que l'étude du genre de ces textes qui sont caractérisés par la présence du sujet (scripteur), car le journal intime est tout simplement un rapport à soi, un rapport à l'écriture dont le diariste va manipuler les deux dimensions :

- a) Psychologique : on écrit car on est seul, on cherche quelqu'un d'autre pour nous écouter et nous comprendre ;
- b) littéraire, on écrit pour construire une image de soi, et un texte pour attirer les lecteurs. Ph. Lejeune affirme que : « *deux rôles, deux pôles apparemment opposés, en fait souvent complémentaires, de l'activité de diariste : sa dimension psychologique, sa dimension littéraire.* ». (Lejeune, 1989 : 22)

D'autre part, l'écriture comme outil de « se trouver », ce mode d'expression est utilisé systématiquement dans le cadre de l'écriture de vie. Contraire au journal intime, « se trouver » c'est, d'aller d'une écriture vers un sujet à découvrir, et non plus d'un sujet vers une écriture. L'usage de l'écriture comme moyen de « se trouver » est marqué dans les biographies et les autobiographies littéraires. Elles sont centrées sur la personne, et constituent un moyen de construire le rapport à soi-même et à sa vie.

II.3. Les aspects cognitifs de l'écriture :

Selon BARRE DE-MINIAC, Écrire consiste à la production d'un écrit, une trace graphique, En effet, « *Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle.* » (BARRE DE-MINIAC, 2000 :33).L'acte d'écrire est complexe et difficile car il mobilise non seulement des connaissances sur la langue, mais il mobilise davantage des souvenirs, des acquis sur le monde, des pensées, de jugement sur ce monde. En parallèle, le fait d'écrire c'est le moment de construction et de l'élaboration de ces savoirs et de ces connaissances. D'ailleurs, d'après Barré De-Miniac : « *l'écriture est bien un lieu*

Chapitre II : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde. » (2000 :33). Elle fait partie donc de domaine de la cognition. Comme prolongement à cette idée, on cite A. Weil-Barais, dans son ouvrage « l'homme cognitif », où il a donné une définition de l'homme cognitif :

« c'est un homme, ou ses générique du terme, qui perçoit pour en tirer des informations, un homme qui communique préférentiellement par le langage, un homme qui conserve des souvenirs, qui forme des connaissances, qui lui utilise, qui résonne, qui juge, qui résout des problèmes. » (Weil-Barais, 1999 :2).

Donc, la cognition relève de tout ce qui concerne les connaissances, du langage et du monde. À ce titre, la conscience de l'écrit et par l'écrit appartenant à la cognition, et le lien entre le sujet et l'écrit.

II.3.1. Le modèle cognitif de Hayes et Flower 1980 :

Un modèle inspiré et élaboré sur la base des recherches effectuées sur des protocoles verbaux collectés au fil de l'activité d'un scripteur. Le modèle voit le jour en 1980 avec J.R. Hayes et L.S. Flower. L'objectif prévu par les deux auteurs est la formalisation de processus de rédaction en étant qu'activité humaine complexe et des origines et l'identification des difficultés qui y sont liées dans le but d'en améliorer le résultat. L'écriture est ainsi perçue comme une résolution de problèmes.

Le modèle de Hayes et Flower se compose de trois constituants majeurs : l'environnement ou contexte de la tâche, la mémoire à long terme (les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques du scripteur), et le processus d'écriture à proprement parler.

La première composante, l'environnement de la tâche est défini comme étant l'ensemble des éléments externes au scripteur qui influencent le processus d'écriture : à savoir les thématiques abordées, les consignes, le destinataire et la motivation provoquée chez le scripteur. L'environnement dans lequel est réalisée la tâche ou le contexte, peut inclure des éléments matériels qui définissent la tâche et sa progression : les traces écrites come les livres, les notes, le plan ... etc. Ces derniers, ne constituent pas l'écrit final mais les éléments sur lesquels s'appuie le rédacteur pour

Chapitre II : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

construire son propre écrit, de même, le texte déjà écrit, dès qu'il est créé, n'est plus dans le processus.

La deuxième composante, la mémoire à long terme concerne les connaissances relatives au domaine auquel renvoie le texte (connaissances référentielles), au type de texte à produire (connaissances rhétoriques), à la mise en texte et, plus précisément, à l'élaboration d'un plan de texte (connaissances linguistiques, syntaxiques,...) et aux caractéristiques des destinataires (connaissances situationnelles), ainsi que tous les souvenirs relatifs aux expériences précédentes et réutilisables dans le cas actuel.

L'environnement de la tâche et les connaissances du scripteur sont autant de ressources qui sont utilisées par la troisième composante : le processus de rédaction à proprement parler. Celui-ci regroupe trois sous-processus nommés : planification, mise en texte, et révision. Ces trois processus jouent chacun un rôle propre et déterminé au cours de l'activité rédactionnelle. En ce sens, ils comportent un nombre plus ou moins important de sous-processus et/ou d'opérations mentales spécifiques.

La dernière composante, le processus de production écrite à proprement parler se décompose en planification conceptuelle qui gère la sélection et l'ordre de présentation de l'information, la mise en texte, qui correspond à la phase de génération de phrase, et enfin la phase révision/édition qui procède à l'évaluation et éventuellement aux corrections du texte.

II.4. L'entrée dans le monde de l'écrit :

Dans la vie scolaire, l'écrit est une discipline qui existe dans toutes les matières. En fait, la transmission des savoirs se fait à travers l'oral et l'écrit, néanmoins l'évaluation des acquis en toute autre matière, se fait par la production d'écrits.

C'est pour cette raison que l'enseignement de l'écriture ne peut se confiner à la pratique fréquente d'exercices ; elle doit aussi tendre vers le développement des habiletés transversales mise en place lors de l'activité de production des textes à visée informative, explicative ou argumentative pour la préparation de devoirs ou d'exposés écrits dans toutes les disciplines. Sylvie plane affirme que : « *Apprendre à écrire, c'est donner des chances de réussir dans toutes les disciplines* ». (Ibidem : 8)

II.4.1. Définition de l'écrit :

Le terme écrit est dérivé du verbe « écrire » pour désigner : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement apprentissage de la lecture, la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différents fonctions langagières.* » (Robert, 2008 :76). À partir de cette citation, nous constatons que l'écriture inclue toutes les activités enseignées à l'école, principalement la lecture qui englobe elle-même les activités de la graphie, de l'orthographe,... etc.

L'écriture est donc liée à la lecture, l'écrit est un outil qui suscite la concrétisation du langage sur un support pour la finalité de la lecture. Du même sens, « *...un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs.* » (Ibid : 79). Le texte écrit engendre un lien entre le lecteur et le scripteur. Ce dernier partage son destinataire ses idées, ses soucis, ses émotions...etc.

Par ailleurs, Encarta Junior (2008) a fourni une autre définition de l'écrit :

« L'écriture est un système de signe visuel qui sert à transcrire les sons des langages parlés. L'écriture est un formidable moyen de communication entre les hommes, puisqu'elle permet d'échanger des mots et des sens même en l'absence de parole. Elle permet aussi de garder la mémoire de ce qui a été dit ou fait, d'une certaine façon elle ouvre la voie à l'histoire et aide à protéger et transmettre le savoir. »

L'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de FLE. Les apprenants doivent écrire soient pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques, et dans ce cas l'enseignant vérifie si les apprenants ont assimilé ces règles. Soit pour prendre part à des actes de paroles, autrement dit, communiquer avec quelqu'un. Comme le souligne Sophie MOIRAND (1979 :5) : « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* ».

II.4.2. La production d'écrit :

Dans la psychologie cognitive, la production de l'écrit désigne une activité mentale complexe exigeant la mise en place de l'ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux. Au fil des vingt dernières années, un bon nombre de modèles ont été nés dans le but de systématiser ces connaissances et processus. Ces

Chapitre II : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

modèles sont généralement complémentaires, ils traitent les différents aspects ou les différentes composantes de processus d'écriture.

La production d'écrit n'est pas une simple activité qui repose sur la juxtaposition de phrases bien formées. C'est un processus complexe qui implique non seulement des savoirs mais aussi de savoir-faire. Depuis l'apparition de l'approche communicative, la production d'écrit est considérée comme une action de production de sens, et vise à rendre les apprenants capables de rédiger des textes de types différents pour une finalité communicative : ils écrivent donc des textes afin d'être lus. En fait, ils ne rédigent pas des productions pour être corrigés par l'enseignant, mais la production écrite est un acte visant la communication du scripteur avec son ou ses lecteurs.

L'apprenant est donc censé de former et d'exprimer ses idées et ses sentiments pour communiquer aux autres, et d'acquérir une compétence de communication écrite qui peut se définir comme étant une habileté de construire des discours bien produits, bien écrits adéquats à des situations diversifiées. Cette compétence s'opère à travers les niveaux de compétences suivants selon le degré de la production écrite :

- Une compétence linguistique : des habiletés grammaticales (morphologie et syntaxe) et des habiletés lexicales.
- Une compétence cognitive : compétence qui met en jeu les mécanismes de constitution du savoir et les procédures permettant l'acquisition et l'apprentissage de la langue.
- Une compétence discursive (pragmatique) : c'est l'aptitude à produire un texte approprié à une situation de communication.

D'ailleurs, produire un texte implique le mariage de ces compétences dont l'apprenant les exploite lors de son acte d'écrire. Mais en parallèle « *il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée.* » (Weber, 1993 :62). Autrement dit il doit écrire correctement, mais aussi intelligiblement et d'une manière bien soignée. Ce qui fait de l'écriture une activité complexe : la mise en œuvre de beaucoup de savoirs(syntaxe, orthographe, grammaire,...) et d'habiletés qui s'inscrivent dans cette action, l'apprenant est donc obligé d'accomplir un ensemble de processus mentaux que bon nombre de chercheurs ont essayé de mettre à jour à l'aide

Chapitre II : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

des modèles de processus d'écriture, c'est-à-dire toute acte mental conduisant à effectuer une tâche cognitive appropriée à la production d'écrit.

II.4.3. L'activité de rédaction de texte :

On peut définir le texte écrit comme un enchaînement de phrases ou de propositions qui doivent être obligatoirement reliées, dans le but de construire un ensemble d'idées ou un passage bien cohérent et destiné à un lecteur.

La rédaction d'un texte est une activité complexe pour le scripteur à cause de deux raisons essentielles. En premier lieu, rédiger demande de faire appel aux connaissances référentielles (le domaine de connaissances auquel renvoie le texte), linguistiques (liées aux connaissances syntaxiques, orthographiques, morphologiques, etc.) et pragmatiques (c'est-à-dire l'adaptation du texte aux objectifs communicatives de l'auteur, au destinataire et au contexte).

En deuxième lieu, cette activité est soutenue par l'activation et l'articulation d'un bon nombre de processus. La diversité de connaissances, de processus (la planification, la révision, sont ainsi analysables en sous-processus, par exemple, la correction), d'opérations et/ou de traitement, ainsi que leurs interactions, expriment les difficultés que rencontrent les chercheurs à analyser et délimiter avec fidélité l'activité de rédaction.

Les auteurs et les modèles que nous allons évoquer plus tard ont le plus souvent adopté une perspective globale, afin d'introduire les différentes opérations qui composent l'activité de production et/ou les paramètres contextuels et/ou les caractéristiques du scripteur. Cette perspective a donné lieu à deux types de modélisations.

La première, modélisation psycholinguistique, présente des modèles qui cherchent à rendre compte, à travers l'étude des produits, des décisions auxquelles est confronté le scripteur au cours de sa production (De Beaugrande, 1984), et qui décrit précisément les différentes activités de la production langagière et de ses paramètres externes (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier : 1985). Néanmoins, ces modèles sont plus considérés comme des descriptions des différentes dimensions de la production que comme des modèles procéduraux.

Chapitre II : Aspects théoriques sur l'acte d'écriture

La seconde modélisation est issue des études en temps réel, se charge notamment de l'analyse des protocoles verbaux. Ces modèles suggèrent un découpage de l'activité rédactionnelle en deux composantes fondamentales : l'environnement mental, qui se compose de connaissances sauvegardées en mémoire à long terme et de processus qui sont composés eux-mêmes de sous processus ou d'opérations, qui s'appliquent sur ou exploitent ces connaissances et l'environnement physique du scripteur (la situation, les consignes, des aides potentiels, dictionnaire, etc.). C'est dans cette perspective que s'inscrit le premier modèle de production des textes, élaborés par Hayes et Flower en 1980.

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière l'acte d'écriture. Ce dernier peut être défini comme un acte de communication, un acte de création qui permet au scripteur d'exprimer sa pensée. L'écrit constitue donc un langage codé graphiquement au moyen de signes correspondant à des unités sonores.

Écrire, est une activité mentale complexe dont le rédacteur doit en effet disposer des informations sur le contenu du texte à rédiger et des connaissances sur la langue et les textes nécessaires à leur mise en mots. Ainsi, la rédaction de texte suppose la mobilisation des connaissances référentielles, (concernant le domaine évoqué par le texte), linguistiques (mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe) et pragmatiques (adaptées aux intentions du scripteur en fonction du contexte et du destinataire).

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder l'articulation lecture/écriture et les différents rapports qui unissent ces deux activités langagières.

CHAPITRE III :
L'ARTICULATION
LECTURE-ÉCRITURE

Dans le domaine de la didactique de l'écrit, la lecture et l'écriture sont considérées comme deux grandes activités langagières dont la question des relations entre ces deux compétences se pose plus particulièrement chez les chercheurs et les didacticiens et fait l'objet de leurs préoccupations. En fait, plusieurs études ont été menées dans le souci de mieux traiter ce sujet et de comprendre les rapports existants entre ces deux pratiques langagières. La prise en charge de ces rapports pourrait être un facteur favorisant la mise en place des programmes didactiques qui améliorent la production et la compréhension des élèves en langue française.

III.1. Le rapport lecture-écriture

D'après M.MONTHÉRIER : « *Ecrire c'est avoir beaucoup lu. On ne devient écrivain qu'après avoir été bon lecteur, et c'est pour cette raison que l'écriture est étroitement rattachée à la lecture. Une œuvre naît à partir d'autres œuvres. C'est le résultat de plusieurs lectures.* » (1983 : 17). En effet, avant de créer une littérature propre à lui, l'imitation est le point de départ de tout écrivain dans sa profession, cela inclure les techniques d'écriture, le style et les thématiques abordées.

Ainsi, on estime que tout produit littéraire est le fruit d'un certain nombre de lectures. D'ailleurs, cette opération s'effectue grâce à ce que certains linguistes nomment « intertextualité », c'est-à-dire l'établissement d'un lien entre plusieurs textes afin de donner naissance à un nouveau texte.

M.ACHOUR (1983 :18) estime que « *Lire est un désir partiel. Au fond de soi, il y a un désir d'écrire. La lecture est une écriture refoulée, inexistante mais souhaitée.* ». Le désir de lire est un désir d'écrire. En fait on lit pour écrire, ou pour satisfaire cette envie. En d'autres termes lire c'est écrire. L'acte d'écrire est le fait de convertir dans n'importe quel support les idées, les théories, les réflexions qui travaillent l'esprit et qui sont le fruit d'un nombre illimité de lectures antérieures. Devenir écrivain n'est plus facilement car il demande d'avoir beaucoup lu.

III.2. Les relations lecture-écriture : un phénomène complexe :

De nombreux travaux ont mis l'accent sur le fait que la lecture et l'écriture impliquent l'utilisation de connaissances communes (correspondances graphème-

Chapitre III : L'articulation lecture-écriture

phonème, lexique, syntaxe, ponctuation, structures textuelles, etc.), ainsi de processus cognitifs et métacognitifs similaires (activation des connaissances antérieures, établissement de liens entre les parties du texte, relecture/révision, gestion de la construction de signification, prise en compte de la relation auteur-lecteur, etc.) (Deschênes, 1988 ; Fitzgerald et Shanahan, 2000).

D'autres études ont montré que la lecture et l'écriture sont intimement liées, elles peuvent se renforcer mutuellement : lire peut soutenir la découverte de nouvelles idées pour exprimer par écrit, l'enrichissement du vocabulaire et du style, l'appropriation des caractéristiques de différents genres textuels, etc. En revanche, écrire sert à comprendre le travail des auteurs, peut susciter à lire afin de retenir comment les textes sont construits, etc. (Bourque, 1992 ; Crowhurst, 1991 ; Dolz, 1994 ; Noel-Gaudreault, 1996 ; Reuter, 1995 ; Tauveron, 1995 ; Turco, 1996).

La relation entre l'acte de lire et l'acte d'écrire n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser à première vue, même si les nombreux liens qui relient ces deux habiletés : comprendre et produire un texte, même lorsqu'ils se ressemblent, incluent aussi des différences, et les transferts d'apprentissage de l'une à l'autre ne s'opèrent pas toujours de façon automatique (Reuter, 1995 ; Shanahan, 1997). Par exemple, en matière du décodage et d'encodage, identifier un mot en lecture pourrait s'opérer sans forcément d'être orthographe correctement en écriture. Par rapport à la lecture, l'orthographe implique une vraie connaissance de chacune des lettres qui forment le mot ainsi que leur emplacement dans ce mot. (Gabison, 1995). En outre, il est recommandé aux apprenants de faire attention à la façon dont les mots sont écrits. Cela permet de promouvoir l'apprentissage de l'orthographe à l'aide de la pratique de la lecture.

III.3. Les interactions lecture-écriture

Dans son texte intitulé « *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* » Jacques FIJALKOW (2003), explique de manière explicite les raisons qui favorisent l'articulation de façon équilibrée l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture.

À travers ce texte on peut comprendre la relation d'interaction existante entre la lecture et l'écriture. En fait, les activités de lecture et d'écriture se caractérisent par la

Chapitre III : L'articulation lecture-écriture

mobilisation des processus d'apprentissage qui se renforcent l'une de l'autre. En outre, les enseignants doivent créer des liens entre les activités de lecture et d'écriture avec leurs élèves, pas forcément de façon simultanée mais organisées dans une séquence d'enseignement/apprentissage. Alors qu'il n'existe aucune privilège l'une ou l'autre des deux composantes, les chercheurs arrivent à se mettre d'accord à dire que cette articulation doit être mise en place dès le cycle primaire.

Pascal QUIGNARD (1990 : 498) le confirme :

« On ne peut imaginer un écrivain qui n'aurait jamais lu. Écrire c'est traduire sous forme de livre tout ce qui a été écrit – du moins tout ce qu'on a lu [...] Qui écrit a lu. Lire, dans ce sens, c'est mettre à nu la métamorphose préalable de la langue en nous et de nous en elle. Écrire, dans ce sens, c'est lire sans discontinuer et lire plus fondamentalement que donner à lire »

III.4. L'articulation de la lecture et l'écriture en classe :

Si plusieurs auteurs et chercheurs s'occupent de l'enseignement/apprentissage de la lecture ou à celui de l'écriture, d'autres se focalisent sur l'approche intégrée des deux.

Selon le cas ils ont abordé les trois notions : relation, interaction et articulation de ces deux actes. En se basant sur les écrits de Reuter (1995), Ammouden (2012 :28) a défini ces trois notions, et pour lui les « relations » se réfèrent à « *la nature des liens établis entre les compétences : celles-ci peut être considérées comme opposées ou liées. Complémentaires ou conflictuelles.* ». Il nous explique ainsi que l'interaction renvoie à « *l'influence négative ou positive de l'une sur l'autre* ».

Quant à l'articulation, d'après lui c'est « *l'enseignement /apprentissage simultané de ces compétences* ».

À l'issue de l'idée qui recommande la séparation de la lecture et de l'écriture, dans leur l'enseignement/apprentissage, Giasson Joselyne (2007 : 62) défend l'idée d'articulation, et affirme que l'établissement de liens entre les deux est inévitable :

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

Chapitre III : L'articulation lecture-écriture

Sur la base des recherches de ceux qui ont abordé des différentes possibilités d'articuler l'enseignement/apprentissage de la lecture et celui de l'écriture, Ammouden (2012) distingue notamment deux types d'articulation :

III.4.1. De la lecture à l'écriture :

Dans ce processus, il s'agit selon Ammouden (2012) d'entamer la tâche par une ou des exercice(s) qui cible(nt) l'apprentissage de la lecture et de l'articuler avec une ou des exercice(s) qui cible(nt) l'apprentissage de l'écriture. En fait, c'est le type le plus évident, le plus courant et plus facile à réaliser.

Déplanque Émilie (2011 :19) estime que « *la lecture, quant à elle, est une source de connaissances qui alimente d'écriture, elle permet la construction de connaissance spécifique de l'écrit de l'orthographe du lexique et de syntaxe* ».

Par ailleurs, On trouve les traces de cette articulation dans un article d'Y. REUTER (1995 :5-23). Dans celui-ci, l'auteur analyse les liens existants entre la lecture et l'écriture dans les classes et durant les séquences d'apprentissages. D'après lui, notamment les compétences mises en jeu lors de l'écriture qui tirent bénéfice de la lecture : cette aide permet de prendre « *forme d'une photographie des mots pour l'orthographe, d'une imprégnation-imitation pour le style et les textes, etc.* » (Ibid. : 6) ou encore peut servir de « *stock de lectures antérieures mémorisées* » (Ibid. : 15). Ces dernières pouvant être usées ultérieurement en situation de production écrite. REUTER continue en affirmant que « *la lecture « domine » encore l'écriture et se situe au début des séquences liant les deux pratiques* » (Ibid. : 6). On constate donc bien que la lecture constitue une aide préalable à l'écriture. Dans cette perspective, REUTER conclut sur cette relation en disant que l'écriture emploie « *en son sein de la lecture comme composante* » (Ibid. : 17), autrement dit la lecture est vue donc comme étant une partie indissociable intégrante de l'écriture.

En fait, cette relation est ainsi confirmée par J. Fijalkow (2003 :2) lorsque ce dernier déclare que « *dans les pratiques pédagogiques, la lecture précède l'écriture* ».

III.4.2. De l'écriture à la lecture :

Par rapport à la deuxième articulation possible, il s'agit d'entamer la tâche par une ou des exercice(s) qui cible(nt) l'apprentissage de l'écriture et de l'articuler avec une ou

Chapitre III : L'articulation lecture-écriture

des exercice(s) qui vise(nt) l'apprentissage de la lecture. Autrement dit, selon cette articulation est vue comme aide à la lecture. D'après Ammouden (2012) cette manière est moins évidente, moins appliquée est plus difficile à réaliser que l'articulation précédente.

En outre, d'après REUTER (op.cit. : p.16), ce rapport est moins visible et en fait, moins appliqué dans les classes car dans la lecture, « *l'écriture n'est pas convoquée comme nécessité interne* » : c'est-à-dire l'acte d'écrire n'est pas appelé comme aide à développer des compétences dans la lecture.

Néanmoins, ce lien est évoqué par J. Fijalkow (2003 :4) dans ce sens et d'après lui, l'écriture peut être parfois un moyen d'aide à la lecture car : « *L'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phono-graphique qui amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations systématiques, bien que complexes, entre les phonèmes et les graphèmes, que le français est une langue alphabétique* ».

En ce sens, l'écriture serait exploitée ici comme étant un outil d'enseignement afin de permettre le développement des capacités des élèves lors de la lecture.

III.4.3. Les pratiques qui favorisent l'articulation

Plusieurs didacticiens ont essayé de trouver les différentes possibilités et les pratiques qui permettent d'articuler les deux habiletés lecture et écriture, et ont proposé par la suite des activités appropriés pour atteindre cet objectif et aider l'apprenant dans son apprentissage, à lier les deux compétences. .

À ce titre, Fijalkow (2003:5) souligne qu'il faut d'abord ne pas favoriser une habileté par rapport à l'autre et qu'il faut d'ailleurs « *ne pas respecter ni la tradition en mettent l'accent sur la lecture, ni à l'inverse en mettant l'accent sur l'écriture, mais à définir un nouveau rapport entre lecture et écriture* ».

Il ajoute ainsi que « *dans ce nouveau rapport, les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite* » (ibidem).

La mise en place du lien est basée sur quelques principes qui doivent être respectés. Pour lui, il faut d'abord « *contextualiser les activités d'écriture en les*

Chapitre III : L'articulation lecture-écriture

concevant de telle sorte qu'elles soient liées aux textes qui font l'objet d'activités de lecture ». Ensuite, il voit que l'apprenant doit apprendre sans avoir des contraintes même lorsqu'il commet des erreurs :

« Laisser aux enfants le droit de faire des fautes », il insiste aussi « de proposer aux enfants le choix entre plusieurs activités de langue écrite, sans privilégier telle ou telle d'entre elles ». Enfin, le dernier principe concerne l'oral, il note que « l'oralisation préalable par l'enfant de ce qu'il veut écrire est importante. »(Ibidem)

III.5. Les modalités temporelles des relations lecture-écriture

Il est admet que « lire aide à écrire » (REUTER, 1995 :5), et pour simplifier la présentation des relations possibles, Y.REUTER propose les trois modalités : avant, pendant et après.

D'abord, on peut lire avant d'écrire, cela permet de :

- Offrir le désir d'écrire à travers des textes bien choisis qui intéressent les scripteurs potentiels ;
- Fournir des matériaux nécessaire à l'écriture (thèmes, techniques...) soit par le choix des textes qui suscitent à écrire, soit par l'analyse de textes des expert présentant leur style d'écriture ;
- Préciser l'objectif final à atteindre ;
- Engendrer des ruptures avec quelques représentations des élèves qui peuvent empêcher l'écriture ou aboutir à la production des écrits très stéréotypés, par la présentation puis l'analyse des textes atypiques ou originaux ;
- Faciliter aux scripteurs la compréhension des situations de lecture dans lesquelles seront perçus leurs textes.

Ensuite, on peut lire pendant l'écriture à travers la relecture des écrits pendant les cours ou par continuer à s'outiller en lisant d'autres écrits.

Enfin, on peut lire après l'écriture : il s'agit d'écrire avant tout travail de lecture en fonction des problèmes rencontrés par les apprenants, que ce soient des textes de référence ou des textes de leurs collègues.

Conclusion

À travers ce chapitre, on peut dire qu'il ne s'agit pas de savoir écrire sans savoir lire, tandis que l'inverse est inexact. Car plusieurs sont capables d'accéder à la compréhension d'un texte en le lisant mais ils n'arrivent pas d'en produire. Les deux activités sont donc intimement liées, et que les habiletés maîtrisées aux fins de l'une de ces tâches - lecture ou écriture - facilitent nécessairement le développement des compétences de l'autre (Berninger, 2000 ; Berninger, Abbott, Abbott, Graham et Richards 2002). En fait, plusieurs études cherchent à montrer les relations entre la lecture et l'écriture, elles sont révélées par conséquent que lire aide à écrire, mais peu en accord avec l'idée qu'écrire aide à lire.

Cette relation nous amène à réfléchir sur la nécessité de concevoir des activités en lecture afin de développer les compétences des élèves en productions écrites. De ce fait il est recommandé aux didacticiens de se pencher sur les pratiques qui peuvent favoriser cette articulation. Sophie Moirand (1979 : 96) affirme que :

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

CHAPITRE IV :
PROTOCOLE D'ENQUETE

Nous avons conclu au terme du chapitre précédant qu'il est nécessaire d'articuler la lecture et l'écriture.

Dans le présent chapitre, nous allons mener une enquête avec les enseignants afin de répondre à notre problématique.

Pour cela, nous appuyons sur les résultats d'analyse d'un questionnaire qui a été mis à la disposition des enseignants de 5^{ème} AP.

IV.1. Les résultats d'analyse du questionnaire :

Nous avons réussi à distribuer 15 questionnaires (**annexe 1**) aux enseignants qui travaillent avec le niveau qui nous concerne. En fait, les enseignants qui ont remplis notre questionnaire représentent un public assez hétérogène, par leurs sexes, âges et par le nombre d'année d'expérience, comme le montre les données du tableau (**annexe 2**).

IV.1.1. A propos de la lecture :

Pour découvrir les représentations associées à la lecture, par les enseignants, nous leur avons posé les quatre questions :

- La première question : « Remarquez-vous que les élèves qui lisent, écrivent bien ? » (**Question 1, annexe 1**). La majorité des enseignants (10 sur 15, soit 66,7%) ont répondu par « oui ». Ils voient qu'il est vrai que les élèves qui lisent, écrivent bien par rapport aux élèves qui ne lisent pas. Les 5 autres enseignants (soit 33,3 %) pensent que cela n'est pas forcément. Ils trouvent qu'il s'agit parfois des élèves qui savent très bien lire, mais qu'ils écrivent très mal, car ils n'intéressent pas à l'écriture.
- La deuxième question : « Estimez-vous que la lecture est une aide préalable à l'écriture ? » (**Question 2, annexe 1**).

L'examen des avis des enseignants interrogés à ce sujet révèle qu'une majorité écrasante (13 enseignants sur 15 interrogés, soit 86,7 %), pensent que c'est « souvent » le cas.

Chapitre IV : protocole d'enquête

Un enseignant uniquement a opté pour la réponse « jamais » (**E. 6**). Celui-ci justifie sa réponse en expliquant : « *Un apprenant peut avoir des compétences et capacités à écrire sans avoir des compétences à lire.* »

Tandis que deux enseignants ont opté pour la réponse « rarement » (**E.2**) et (**E.7**), ils pensent que :

(**E.2**) : « *La lecture se fait généralement sur un support script alors que les élèves apprennent à écrire en cursif.* ».

(**E.7**) : « *A mon avis je vois que l'écriture est la base de la lecture.* ».

Pour ceux qui répondent par « souvent », ils appuient leurs avis en donnant de différentes explications suivantes :

(**E.1**) : « *La lecture aide à mémoriser l'orthographe des mots nouveaux.* »

(**E.3**) : « *Un élève qui lit souvent va enrichir son stock linguistique et son vocabulaire qui lui permet de maîtriser le code et les normes d'écriture.* »

(**E.4**) : « *Généralement les élèves qui lisent bien écrivent correctement c'est-à-dire bien dessiner le mot.* »

(**E.5**) : « *La lecture est la nourriture de l'esprit, l'élève qui lit a toujours du lexique, ne souffre jamais de l'insécurité linguistique au niveau de l'oral. Quant à l'écrit, il commet rarement des fautes de grammaire et d'orthographe.* »

(**E.8**) : « *Les apprenants réinvestissent ce qu'ils lisent dans leurs réalisations scripturales.* »

(**E.9**) : « *La lecture aide souvent à l'écriture car en lisant l'élève mémorise la graphie des mots.* »

(**E.10**) : « *Le déchiffrement aide l'apprenant à bien écrire.* »

(**E.11**) : « *J'estime que la lecture permette à l'élève de savoir différencier entre les voyelles, les consonnes et même les mots.* »

Chapitre IV : protocole d'enquête

(E.12) : « Pour parler il faut écouter, pour écrire il faut lire. Lire permet à l'élève d'enregistrer l'orthographe des mots, enrichir son vocabulaire et développer son imagination. »

(E.13) : « La lecture enrichit le stock lexical de l'élève, donc elle va l'aider automatiquement à écrire. »

(E.14) : « La lecture aide à identifier les graphèmes et à mémoriser la graphie des mots. »

(E.15) : « L'apprenant doit connaître l'écriture d'un mot pour lire bien, pour cela, il doit déchiffrer le mot pour lire et écrire correctement au même temps. »

- La troisième question : « Consacrez-vous une séance pour faire lire vos élèves en classe ? » (**Question 4, annexe 1**).

La totalité des enseignants interrogés (15 sur 15, soit 100%) ont répondu par oui, ils estiment que cela c'est très important parce que la lecture améliore le niveau de langue chez les apprenants.

- La quatrième question : « Concevez-vous une aide pédagogique pour les élèves en difficulté de lire ? Si oui laquelle ? ». Tous les enseignants conçoivent une aide pédagogique pour leurs élèves en difficulté de lire : ils prévoient toute une séance de remédiation où ils proposent des jeux ludiques, des exercices de dictée, le découpage syllabique, la lecture plaisir...

IV.1.2. A propos de l'écriture :

En interrogeant les enseignants sur l'écriture, en leur posant les quatre questions :

- La première question : « Faites-vous rédiger régulièrement vos élèves à la maison ? » (**Question 1, annexe 2**).

On a constaté donc que la majorité des enseignants interrogés (11 sur 15, soit 73,3%) ont répondu par oui, car ils jugent important le travail à la maison, cela leurs permettra de lire et d'utiliser le dictionnaire.

Chapitre IV : protocole d'enquête

Alors que (4 sur 15, soit 26,7%) préfèrent ne pas le donner à leurs élèves, ont répondu donc par non. Ils voient que le programme est trop chargé.

- La deuxième question : « Comment trouvez-vous les compétences de vos élèves en matière de l'écriture ? » (**Question 2, annexe 1**). Parmi les 15 enseignants interrogés, 7 enseignants (soit 46,7 %) ont opté pour la réponse « dans la moyenne », 5 autres enseignants ont répondu par « bonnes ». Quant aux trois enseignants qui restent, ils trouvent que les compétences de leurs élèves sont « faibles ».
- La troisième question : « Pensez-vous que les erreurs fréquentes que vous trouvez dans les productions écrites de vos élèves sont le résultat de l'insuffisance de lire ? » (**Question 3, annexe 1**).

La totalité des enseignants interrogés ont répondu par « oui ». Ils pensent que les lacunes à l'écrit sont en relation avec la non prise en charge de la lecture.

- La quatrième question : « D'après vous, l'écriture facilite-elle l'apprentissage de la lecture ? » (**Question 4, annexe 1**). 9 enseignants sur les 15 interrogés, soit un taux de 60%, ont opté pour la réponse « souvent ». Pour justifier leurs réponses, ils disent :

E.1 : « *Les deux compétences à savoir lire et écrire sont étroitement liées. L'une influence l'autre. »*

E.2 : « *Le tableau syllabique. »*

E.3 : « *L'élève qui écrit bien en respectant les normes d'écriture va faire une correspondance entre graphie et phonie, donc il va lire facilement. »*

E.4 : « *Je vois une complémentarité entre la lecture et l'écriture ; bien écrire c'est bien lire et vice-versa. »*

E.6 : « *Lorsque un apprenant arrive à décoder un mot, par conséquent il apprend par cœur sa graphie, ce qui facilite l'apprentissage de la lecture. »*

E.11 : « *Elle aide l'élève à maîtriser le code et mémoriser les mots. »*

Chapitre IV : protocole d'enquête

E.12 : « *L'élève quand il écrit, il lit en même temps, c'est l'apprentissage syllabique.* »

E.14 : « *Lire c'est la clé de l'écriture, lire c'est voir et identifier et surtout mémoriser, cette opération aide en écriture.* »

E.15 : « *La lecture et l'écriture sont deux apprentissages au service l'un de l'autre, l'élève qui écrit le mot correctement il doit déchiffrer et lire bien.* »

Certains pensent que « rarement », (5 sur 15, soit 33,3%) qui avancent les réponses suivantes :

E.7 : « *C'est la maîtrise des phonèmes et des graphèmes qui facilite la lecture (correspondance graphie/phonie).* »

E.8 : « *Quand on fait écrire les apprenants, ils peuvent se rappeler des mots, donc l'apprentissage de la lecture sera facile.* »

E.9 : « *Il y a des élèves qui savent très bien lire, mais qui écrivent très mal.* »

E.10 : « *On trouve des apprenants qui écrivent bien mais ils ne lisent pas bien.* »

E.13 : « *Un élève qui ne sait pas lire, ne sait écrire.* »

Signalons par ailleurs qu'un enseignant (**E.5**) répond par « jamais », il justifie sa réponse en disant que : « C'est l'oral qui favorise la lecture. »

IV.1.3. A propos de l'articulation lecture-écriture

Pour ce qui est des représentations des enseignants au sujet de l'articulation lecture/écriture, nous avons posé quatre questions.

- La première question est : « Trouvez-vous qu'il s'agit des relations entre la compréhension de l'écrit et la production écrite ? » (**Question 1, annexe 1**). En répondant à cette question, une seule enseignante (**E.4**) a répondu par « rarement », celle-ci estime que :

Chapitre IV : protocole d'enquête

« Durant toute une séance, on traite le même thème ; malheureusement la majorité des élèves n'arrivent pas à produire un petit paragraphe, donc produire c'est réinvestir tous les près requis, pas seulement ce qu'on a vu en séance de lecture. »

Quand 14 enseignants sur 15 soit (93,33 %) ont opté pour la réponse « souvent ». Ils ont cité les explications et les exemples suivants pour illustrer ces relations :

E.1 : *« Le vocabulaire lu est souvent mobilisé pendant l'écriture. »*

E.2 : *« Pour produire, il faut lire et comprendre ce qu'on lit. »*

E.3 : *« Il y a une relation entre les deux activités où l'apprenant doit comprendre la consigne pour répondre. »*

E.5 : *« Les textes de lecture sont des modèles de production en primaire. »*

E.6 : *« Un apprenant qui est capable de lire, d'écrire et comprendre le contenu des textes, qui lit en classe, par conséquent la production écrite va être aisée pour lui. »*

E.7 : *« La première étape de la production écrite c'est la compréhension de l'écrit. »*

E.8 : *« La compréhension en lecture est considérée comme trajectoire vers une bonne production écrite. »*

E.9 : *« Par exemple : si on veut faire une production sur un animal, on commence par la compréhension de l'écrit sur quelques animaux pour que l'apprenant sélectionne quelques idées et informations. »*

E.10 : *« La production écrite est le fruit de la compréhension de l'écrit. »*

E.11 : *« La compréhension de l'écrit permet à l'élève d'avoir un bagage linguistique et lexical qui l'aide à produire. »*

E.12 : *« Un texte de lecture doit servir la production écrite. »*

E.13 : « *La compréhension de l'écrit est la base de la production écrite.* »

E.14 : « *Par exemple : dans la compréhension de l'écrit on parle d'un phénomène, et dans la production écrite on demande de rédiger un texte sur un autre phénomène, donc l'élève utilise dans sa production le vocabulaire qu'il a lu et vu avant.* »

E.15 : « *L'élève écrit ce qu'il pense, c'est-à-dire ce qu'il connaît, et cette connaissance vient de la lecture.* »

- La deuxième question que nous avons posé au sujet de l'articulation lecture/écriture et la suivante : « Suggérez-vous des activités qui servent parallèlement la compréhension de l'écrit et la production écrite ? » (**Question 2, annexe 1**). Le résultat obtenu nous indique que 10 enseignants uniquement sur les 15, soit 66,7%, ont répondu par « souvent ». Ils argumentent leurs avis en disant :

E.1 : « *L'étude de texte sous sa forme classique et connue, où on commence par la lecture compréhension et on finit par la production d'un petit paragraphe.* »

E.2 : « *demander aux élèves d'exploiter un vocabulaire déjà vu au cours de la lecture dans la rédaction d'un paragraphe.* »

E.3 : « *les exercices d'entraînement et de préparation à l'écrit.* »

E.4 : « *Avant, il existait une séance appelée langage élocution : une séance d'oral qui servait de préparation à la production écrite.* »

E.5 : « *Des questions à choix, des exercices à trous, mettre en ordre des phrases...* »

E.9 : « *La recherche individuelle et la préparation du leçon à la maison.* »

E.11 : « *Je donne des questions de compréhension qui vont aider l'élève et les utiliser dans la production écrite.* »

E.12 : « *Faire oraliser la production écrite avant de passer à l'écriture.* »

E.13 « *Au niveau des activités de point de langue.* »

Chapitre IV : protocole d'enquête

E.14 : « *Lecture détente genre histoires racontées.* »

4 autres enseignants (soit 26,7%) ont opté la réponse « rarement ». Il s'agit des enseignants : **E.7, E.8 ; E.10, E.15**. Ils illustrent, par exemple, leurs réponses par :

E.7 : « *J'opte parfois pour des activités ludiques.* »

E.8 : « *Les devinettes (qui sont dans le nouveau manuel) pourraient-elles être remplaçables.* »

En soulignant qu'un enseignant(**E.6**) n'a pas répondu à cette question.

Pour avoir une idée sur ce que pensent les enseignants au sujet de la place accordée à l'articulation lecture/écriture dans le programme et dans le manuel, nous leur posons deux questions :

- Pensez-vous que le programme de français promeut les liens lecture/écriture.
(Question n 3, annexe 1).
- Pensez-vous que le manuel de français promeut les liens lecture/écriture.
(Question n 4, annexe 1).

La détermination des représentations des enseignants au sujet de l'articulation de la lecture et l'écriture dans le programme nous a donné le résultat suivant : 6 sur les 15 (soit 40%) pensent que le programme favorise « souvent » l'articulation. les explications qu'ils donnent pour justifier ces réponses nous reproduisons sont les suivantes :

E.1 : « *Les étapes d'une séquence d'un projet commence souvent par les séances de lecture et se terminent par les séances de l'écriture.* »

E.2 : « *Le thème de la lecture est souvent le même que celui de la production écrite.* »

E.8 : « *il y a toujours une relation entre les textes supports et la production écrite.* »

Chapitre IV : protocole d'enquête

E.9 : « *La leçon de lecture sera consolidée par une séance d'écriture où l'élève expose ses acquis dans la compréhension de l'écrit.* »

E.11 : « *Le programme aide à développer les acquis des apprenants qui ont en relation avec la compréhension et la production de l'écrit.* »

E.15 : « *la compréhension de l'écrit et la production écrite sont indissociables, l'élève est appelé à lire et comprendre un texte afin de produire.* »

Quant aux autres enseignants, 6 sur 15, soit 40 %, ils répondent par « rarement ». À ce titre ils pensent que :

E.3 : « *Il y a des séquences où l'enseignant doit faire une adaptation pour le support utilisé selon le niveau de ses apprenants.* »

E.4 : « *Je pense que le programme de français est défaillant. La lecture, c'est de l'oralisation, et l'écriture n'est rien que la reproduction des mots mémorisés.* »

E.5 : « *Il y a un manque d'exercices de pratique.* »

E.10 : « *Il y a peu de séances de lecture.* »

E.12 : « *Le volume horaire est insuffisant plus le programme n'est pas au service d'un élève de langue étrangère.* »

E.14 : « *Le texte de lecture n'est pas cohérent avec la production écrite.* »

Par ailleurs, deux enseignants optent par la réponse « jamais », ces derniers ont justifié leur réponse en disant :

E.6 : « *Le programme ne prend pas en considération le niveau des apprenants qui est variable d'une région à une autre.* »

E.13 : « *Le programme est destiné aux élèves qui savent déjà lire, et cela le problème.* »

Chapitre IV : protocole d'enquête

Pour ce qui est de l'articulation dans le manuel, l'examen des réponses données révèle que 6 sur 15 soit (40%) seulement répondent par « souvent ». Ils justifient, par exemple, leurs réponses de la manière suivante :

E.1 : « *Dans le manuel on a pleine d'activités de lecture-écriture. »*

E.2 : « *En production écrite, les élèves peuvent s'inspirer ses textes déjà lus. »*

E.3 : « *Pour un apprenant de 5^{ème} AP le lien lecture-écriture est bien réalisé et maîtrisé. »*

E.9 : « *Pour passer de lecture à l'écriture, l'élève passe par plusieurs étapes : en commençant par la compréhension de l'écrit, la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, et en terminant par la production écrite. »*

E.11 : « *La plupart des tâches et des exercices utilisent la consigne : lis le texte, puis réponds dans ton cahier. »*

E.15 : « *Le manuel de 5AP se focalise beaucoup plus sur la lecture et la compréhension de l'écrit, afin de savoir rédiger un texte correctement à partir des activités de lecture précédentes. »*

E.7 : « *Le nouveau manuel favorise le lien lecture-écriture, en intégrant des textes courts et un lexique simplifié. »*

E.8 : « *Exemple lecture compréhension : le fennec. La consigne d'écriture à fin de séquence : décrire un animal. »*

Tandis que trois enseignants voient que le manuel ne favorise « jamais » cette articulation en avançant que :

E.6 : « *Le contenu du manuel de 5AP n'est pas à la hauteur des apprenants. »*

E.12 : « *Tous les textes proposés n'ont aucune relation avec l'objectif final de chaque projet. »*

E.13 : « *Le manuel est destiné aux élèves qui savent déjà lire et écrire. »*

Chapitre IV : protocole d'enquête

En mentionnant aussi que deux autres ont opté par la réponse « rarement », ils disent que :

E.5 : « *Il y a un manque d'exercices et manque de logique de relation entre les exercices et les production demandées.* »

E.14 : « *Parfois, on est obligé de faire des changements selon le besoin de la leçon : changer un texte du manuel par un autre plus riche qui permet de mieux transmettre l'information à l'apprenant.* »

Tout en soulignant que les enseignants **E.10** et **E.4** n'ont pas répondu à cette question.

IV.2. Synthèse des résultats :

L'enquête que nous avons menée sur l'articulation de la lecture et l'écriture en classe de 5AP, nous a permis de vérifier les hypothèses que nous avons reformulé auparavant. Elle nous a fournis ainsi, les représentations des enseignants à l'égard de cette articulation ainsi que leur pratique en classe. L'enquête s'est faite au moyen d'un questionnaire destiné aux enseignants de 5AP à propos de la lecture, l'écriture et leur articulation. Cette dernière nous a permis de faire les constatations suivantes :

➤ À propos de la lecture :

- La majorité des enseignants voient que les élèves qui lisent, écrivent bien par rapport aux élèves qui ne lisent pas.
- Ils estiment que la lecture est une aide préalable à l'écriture.
- Ils consacrent une séance de lecture en classe parce qu'elle améliore le niveau de langue chez les apprenants.
- Tous les enseignants conçoivent une aide pédagogique à travers une séance de remédiation pour leurs élèves en difficulté de lire.

➤ À propos de l'écriture :

- La majorité des enseignants interrogés font rédiger leur élèves à la maison, car ils jugent important le travail à la maison pour s'entraîner à la l'écriture.

Chapitre IV : protocole d'enquête

- Les performances des élèves sont hétérogènes : certaines jugées bonnes, certaines dans la moyenne et certaines faibles.
 - La totalité des enseignants interrogés pensent que les lacunes à l'écrit sont en relation avec la non prise en charge de la lecture.
 - Ils estiment que l'écriture facilite l'apprentissage de la lecture.
- À propos de l'articulation lecture-écriture :
- Tous les enseignants pensent qu'il s'agit des relations entre la compréhension de l'écrit et la production écrite.
 - La majorité des enseignants suggèrent des activités qui servent parallèlement la compréhension de l'écrit et la production écrite.
 - Presque la moitié des enseignants estime que le programme favorise l'articulation lecture-écriture.
 - Presque la moitié des enseignants estime que le manuel favorise l'articulation lecture-écriture.

CONCLUSION

Conclusion

L'objectif fondamental de l'école primaire plus particulièrement l'école algérienne est d'apprendre à tous les apprenants à lire et à écrire puis à devenir des lecteurs et des scripteurs experts.

Lire et écrire sont des compétences fondamentales que doivent s'enseigner à l'école. Ces deux apprentissages sont également indissociables et en constante interaction, associer l'écriture et la lecture peut être une façon de les familiariser avec le rôle de l'écrit et avec le lien qui existe entre ce qu'on lit et ce qui est écrit.

Au terme de ce présent travail, nous estimons que les hypothèses proposées à la problématique sont confirmées grâce aux résultats obtenus du questionnaire que nous avons distribué aux enseignants de 5^{ème} AP.

Nous avons pu constater au terme de notre analyse des résultats du questionnaire que la lecture est une aide préalable à l'écriture car en lisant l'élève mémorise la graphie des mots. Elle enrichit le stock lexical de l'élève, donc elle va l'aider automatiquement à écrire. Pour cela ils consacrent une séance de lecture en classe parce qu'elle améliore le niveau de langue chez les apprenants.

Par la suite, nous avons également retenu que l'écriture facilite l'apprentissage de la lecture : les deux compétences à savoir lire et écrire sont étroitement liées. L'une influence l'autre. D'ailleurs, les enseignants pensent que les lacunes à l'écrit sont en relation avec la non prise en charge de la lecture. Pour cela, ils font rédiger leurs élèves à la maison pour remédier le problème des erreurs et s'entraîner à la l'écriture.

Selon les résultats obtenus nous avons vu, que tous les enseignants estiment qu'il s'agit des relations entre la compréhension de l'écrit et la production écrite. Et par conséquent, ils suggèrent des activités qui servent parallèlement la compréhension de l'écrit et la production écrite. On constate donc que l'articulation lecture-écriture est bien réalisée par les enseignants.

Nous avons enfin retenu que l'articulation lecture-écriture n'est pas réalisée suffisamment dans le programme et le manuel. Certains enseignants voient que le programme et le manuel favorise cette articulation, alors que pour certains d'autre c'est l'inverse.

Conclusion

En terminant notre recherche nous avons pu conclure que la relation entre la lecture et l'écriture est complémentaire l'une complète l'autre chacune d'elles joue un rôle primordial pour l'autre. Elles sont indissociables.

Notre travail de recherche n'est pas un travail complet et qui a besoin d'être développé dans des conditions de réalisation meilleure. Nous souhaitons que notre travail serve les pratiques actuelles, et qu'il inspire d'autres travaux qui pourront par exemple s'interroger sur l'articulation lecture/écriture dans les autres niveaux.

ANNEXES

ANNEXE I

**Formulaire du questionnaire
destiné aux enseignants**

Annexe 1

Formulaire du questionnaire destiné aux enseignants

Veillez répondre objectivement à ce questionnaire dans le but de servir une recherche pédagogique, concernant la lecture, l'écriture et l'articulation lecture-écriture.

Sexe : F H **Âge :** ... ans **Expérience professionnelle de :** ... ans

À propos de la lecture :

1. Remarquez-vous que les élèves qui lisent, écrivent bien ?

Oui Non

2. Estimez-vous que la lecture est une aide préalable à l'écriture ?

Jamais Rarement Souvent

Expliquez :

.....
.....

3. Consacrez-vous une séance pour faire lire vos élèves en classe ?

Oui Non

4. Concevez-vous une aide pédagogique pour les élèves en difficulté de lire ?

Oui Non

Si oui laquelle ?

.....
.....

À propos de l'écriture :

1. Faites-vous rédiger régulièrement vos élèves à la maison ?

Oui Non

2. Comment trouvez-vous les compétences de vos élèves en matière de l'écriture ?

Faibles Dans la moyenne Bonnes Très bonne

3. Pensez-vous que les erreurs fréquentes que vous trouvez dans les productions écrites de vos élèves sont le résultat de l'insuffisance de lire ?

Oui Non

4. D'après vous, l'écriture facilite-elle l'apprentissage de lecture ?

ANNEXES I : formulaire du questionnaire destiné aux enseignants

Jamais Rarement Souvent

Expliquez :

.....
.....

À propos de l'articulation lecture-écriture :

1. Trouvez-vous qu'il s'agit des relations entre la compréhension de l'écrit et la production écrite ?

Jamais Rarement Souvent

Donnez un exemple :

.....
.....

2. Suggérez-vous des activités qui servent parallèlement la compréhension de l'écrit et la production écrite ?

Jamais Rarement Souvent

Citez quelques exemples :

.....
.....

3. Pensez-vous que le programme de français promeut les rapports lecture/écriture.

Jamais Rarement Souvent

Expliquez :

.....
.....

4. Pensez-vous que le manuel de français de 5AP promeut les rapports lecture/écriture.

Jamais Rarement Souvent

Expliquez :

.....
.....

Merci pour votre aimable contribution

ANNEXE II

Profils des enseignants interrogés

ANNEXE II : Profils des enseignants interrogés

Annexe 2

Profils des enseignants interrogés

Enseignants	Sexe	Âge	Expérience
E.1	Homme	35 ans	10 ans
E.2	Femme	28 ans	5 ans
E.3	Homme	37 ans	10 ans
E.4	Femme	45 ans	26 ans
E.5	Homme	48 ans	25 ans
E.6	Homme	38 ans	13 ans
E.7	Homme	28 ans	6 ans
E.8	Femme	25ans	2 ans
E.9	Femme	30 ans	6 ans
E.10	Homme	29 ans	6 ans
E.11	Femme	29 ans	7 ans
E.12	Femme	26 ans	4 ans
E.13	Femme	28 ans	7 ans
E.14	Homme	49 ans	26 ans
E.15	Femme	28 ans	7 ans

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Ouvrages

- BONNEVIRE, DE COSTER, VIAN. (1986). Lecture en fête : cahier d'exercice, N°3, 1986.
- L, MIASONNEUVE. (2002). Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels, Tome 1, le Harmattan.
- C, BARRE-DE MINAC. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. France : Presses Universitaires de Septentrion, 140 pages.
- F, SARI CARA MOSTAPHA. (2004). Lire un texte. Paris : Dar El Gharb.
- G, CHAUVEAU. (2002). Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Retz.
- G, Deleuse. (1995). Introduction en instincts et institutions. Paris : Hachette.
- J, ECALLE & A, MAGNAN. (2010). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris : Dunod, 246 pages.
- J, MORAS. (2004). L'art de Lire. Paris Éditions Odile Jacob.
- J-P, ROBERT. 2ème édition (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : L'essentiel Français.
- J-P, CUQ. (2005). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. France : presse universitaire de Grenoble.
- J-P. CUQ & GRUCA. I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. France : Presses Universitaires de Grenoble.
- M, GAUSSEL, M, FAYOL. Compréhension, Préface. In M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, Grenoble : Éditions de la Cigale.
- L'acte de lire, Stage GS CP, IUFM Bonneville, Décembre 2003
- Support didactique et pédagogique pour la conception de séance d'apprentissage (Repères pour enseigner la lecture au cycle 2), Philippe FRANCOIS CP, Service pédagogique de la DENC
- Y, REUTER. (1994) Les interactions lecture /écriture : Actes du colloque Theodile, Crel (Lille, Novembre 1993), Berne : Peter Lang.
- Y, REUTER. (1969). Enseigner et apprendre à écrire. France : ESF éditeur, 181 pages.
- D, DUMONT. 2ème édition (2006). Le geste d'écriture – Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2. Paris : éditions Hatier, collection Hatier pédagogie, 176 pages.

Mémoires et thèses :

- AMMOUDEN M'hand (2012) « L'apprentissage actif de l'écrit/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée », Thèse de doctorat, l'université de Bejaïa
- E, DELPLANQUE. (2012). L'articulation de la lecture au CP. Mémoire de master 2 : Master 2 SMEEF : spécialité professorat des écoles : Université d'Atrois.
- F, DJEBAILI. (2006). Effet de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite. Vers une didactique de la production écrite .Mémoire de Magister : didactique. Université de Bejaïa, 98 pages.
- H, Köse. (2015). L'écriture au service de la lecture. MEMOIRE - CAPA-SH : Université Lille Nord du France, 63 pages.
- M, PLATTEEUW. (2012). Dans quelle mesure l'écriture peut aider l'élève à construire sa lecture littéraire ? Mémoire de master 2 : Master 2 SMEEF : spécialité professorat des écoles : Université d'Atrois, 63 pages.

Bibliographie

M, ACHOUR. (1983). Spectrographie critique de la relation entre lire et écrire dans l'acte de lecture. Mémoire de fin d'études : Diplôme supérieur de bibliothécaire : Ecole Nationale Supérieure Des Bibliothèques, 29 pages.

Articles :

C, Garcia-Debanc & M, Fayol. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite, In *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*. N°115-116. France, pp 37-50.

D, Alamargot & L, Chanquoy. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), *La production du langage. Encyclopédie des Sciences cognitives. Vol.X*. Paris : Hermès, pp. 45-65.

F, Gazerani. (2014). Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle et en langue seconde, In *Journal Européen scientifique*. Vol 10(n°35), pp. 23-38.

Y, Reuter. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. In : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. N °86. pp. 5-23.

Dictionnaire et glossaire :

Dictionnaire Le petit Robert, Paris, 1996.

Dictionnaire Larousse, paris, 1998

Sitographie :

Alain Content & Ronald Peereman. La reconnaissance des mots écrits [En ligne]. (Consulté le 05/03/2020 à 16 :44).[file:///C:/Users/PC/Downloads/content2000a%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/content2000a%20(1).pdf)

Denis ALAMARGOT. *Comment amener les élèves à produire des textes ?* [En ligne].(Consulté le 22/04/2020 à 11 :45).http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Alamargot.pdf

FIJALKOW Jaques. Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » in. PIREF, *L'enseignement de la lecture à l'école primaire : Des premiers apprentissages au lecteur compétent* [en ligne].(Consulté le 15/06/2020 à 18 :35). <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>

GAUSSEL Marie. *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* [En ligne]. (Consulté le 11/03/2020 à 19 :50)<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/101-mai-2015.pdf>

Jacinthe Giguère & Jocelyne Giasson & Claude Simard. *Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté* [En ligne]. (Consulté le 19/07/2020 à 21 :15).https://www.academia.edu/2459757/Les_relations_entre_la_lecture_et_l%27écriture_Représentations_d%27élèves_de_différents_niveaux_scolaires_et_de_différents_niveaux_dhabileté

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire

INTRODUCTION	4
CHAPITRE I : ASPECTS THÉORIQUES SUR L'ACTE DE LECTURE	8
I.1. Définition de quelques concepts de base :	9
I.1.1. Le déchiffrage :	9
I.1.2. Le décodage :	9
I.1.3. La conscience phonologique :	9
I.1.4. Le principe alphabétique :	9
I.1.5. Le code orthographique :	10
I.2. Qu'est-ce qu'on entend par « lecture » ?	10
I.2.1. Les phases d'apprentissage de la lecture :	11
I.2.1.1. La phase logographique :	11
I.2.1.2. La phase alphabétique :	12
I.2.1.3. La phase orthographique :	12
I.3. Les composantes de l'acte de lire :	12
I.3.1. Identification de mots écrits :	12
I.3.1.1. Les deux voies de la lecture :	12
I.3.1.1.1. La voie directe (lecture par reconnaissance ou « adressage ») :	13
I.3.1.1.2. La voie indirecte (lecture par « assemblage ») :	13
I.3.2. La compréhension :	14
I.3.2.1. Le calcul syntaxique :	14
I.3.2.2. Le traitement sémantique : Le modèle de situation :	15
I.3.2.2.1. La microstructure :	16
I.3.2.2.2. la macrostructure :	16
I.3.2.2.3. Le modèle de situation :	16
CHAPITRE II : ASPECTS THÉORIQUES SUR L'ACTE D'ÉCRITURE	18
II.1. Définition de l'écriture :	19
II.2. Les aspects psycho-affectifs de l'écriture :	20
II.2.1. L'écriture, expression de soi :	20
II.3. Les aspects cognitifs de l'écriture :	21
II.3.1. Le modèle cognitif de Hayes et Flower 1980 :	22
II.4. L'entrée dans le monde de l'écrit :	23
II.4.1. Définition de l'écrit :	24

TABLES DES MATIERES

II.4.2. La production d'écrit :	24
II.4.3. L'activité de rédaction de texte :	26
CHAPITRE III : L'ARTICULATION LECTURE-ÉCRITURE	28
III.1. Le rapport lecture-écriture :	29
III.2. Les relations lecture-écriture : un phénomène complexe :	29
III.3. Les interactions lecture-écriture :	30
III.4. L'articulation de la lecture et l'écriture en classe :	31
III.4.1. De la lecture à l'écriture :	32
III.4.2. De l'écriture à la lecture :	32
III.4.3. Les pratiques qui favorisent l'articulation :	33
III.5. Les modalités temporelles des relations lecture-écriture :	34
CHAPITRE IV : PROTOCOLE D'ENQUETE	36
IV.1. Les résultats d'analyse du questionnaire :	37
IV.1.1. A propos de la lecture :	37
IV.1.2. A propos de l'écriture :	39
IV.1.3. A propos de l'articulation lecture-écriture:.....	44
IV.2. Synthèse des résultats :	49
CONCLUSION	49
ANNEXES	52
BIBLIOGRAPHIE	58

LISTE DES ANNEXES

N°	Intitulé de l'annexe	Page
1	Formulaire du questionnaire destiné aux enseignants	56
2	Profils des enseignants interrogés	58

Résumé

À travers le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, nous avons essayé dans un premier lieu, d'identifier les deux notions lecture/écriture qui demeurent une étape essentielle dans tout enseignement /apprentissage du FLE. À ce titre, nous avons évoqué certaines connaissances théoriques sur ces deux principaux concepts et ses composantes qui jouent un rôle très important dans l'acquisition des différentes compétences.

En outre, nous avons tenté dans un deuxième lieu, de montrer la relation, l'interaction et l'articulation qui existent entre la lecture et l'écriture en classe de 5^{ème} AP. Nous sommes interrogés ainsi, sur les représentations des enseignants à l'égard de cette articulation et à quelle mesure est-elle réalisée dans le cas qui nous concerne.

Mots-clés : lecture, écriture, compétences, relation, interaction, articulation.

ملخص

من خلال العمل الذي قمنا به خلال هذا البحث، حاولنا أولاً تحديد مفهومي القراءة / الكتابة اللذين يظان مرحلة أساسية في أي تعليم / تعلم اللغة الفرنسية على هذا النحو، فقد ذكرنا بعض المعارف النظرية حول هذين المفهومين الرئيسيين ومكوناتهما التي تلعب دوراً مهماً للغاية في اكتساب المهارات المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك، حاولنا في المركز الثاني، إظهار العلاقة والتفاعل والربط الموجودة بين القراءة والكتابة في قسم السنة الخامسة ابتدائي، وأن نسأل أنفسنا بالتالي حول تمثيلات المعلمين في الفصل فيما يتعلق بهذا الربط وإلى أي مدى تم تحقيقه في الحالة التي تهمنا.

الكلمات الدالة : قراءة - كتابة - مهارات - علاقة - تفاعل - ربط.

Abstract

Through the work we have carried out throughout this research, we have tried in the first place to identify the two notions of reading/writing that remain an essential step in any teaching/learning of French. As such, we have discussed some theoretical knowledge about these two main concepts and its components, which play a very important role in the acquisition of the different skills. In addition, we attempted in a second place, to show the relationship, interaction and articulation that exists between reading and writing in 5AP class, to ask ourselves about the teachers' representations with regard to this articulation and to what extent it been achieved in this case.

Keywords: reading, writing, skills, relationship, interaction, articulation.