

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche  
Scientifique

Université Abderrahmane MIRA  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de français



Mémoire de fin de cycle pour l'obtention du  
Diplôme de Master de français langue étrangère

Option : didactique

**L'articulation de la lecture et l'écriture  
dans l'enseignement du français en 2<sup>ème</sup>  
Année Secondaire.**

Présenté par :

M. NOURI Abdel Krim

Sous la direction de :

Dr AMMOUDEN M'hand

Année universitaire 2012 /2013

## ***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 AMMOUDEN M'hand, mon directeur de recherche. Je le remercie infiniment pour sa disponibilité, ses conseils avisés et son aide tout au long de la rédaction de mon mémoire.

Ils vont également à tous mes amis pour leur soutien (psychologique, financier,...), dont mes copains : A. Karim, M. Brahim, S. Boualem, M. Madjid, H. karim, Ch. Karim & B. Kamel.

Ils vont, enfin, à tous les élèves et enseignants qui ont bien voulu à remplir nos questionnaires. Je tiens d'ailleurs à remercier ma sœur Kenza, Mr B. Bilal & Mr T. Khaled de m'avoir aidé dans distribution et récupération de ces questionnaires.

## *Dédicace*

Je dédie ce modeste travail

À mes parents et mes frères : Toufik, Kaci & Hamouche ;

À mes sœurs : Ouardia, Karima, Nadjma, Kenza & Nacira ;

À mon neveu Sofiane ;

À la mémoire de mon grand père et grand-mère ;

À la mémoire de mon ami, enseignant SAOUDI Hammou ;

À mes amis, à tous ceux et celles que j'aime et à tous ceux et celles qui m'aiment.

## Sommaire

Introduction.....	5
Réforme éducative de 2002 .....	6
Enseignement/apprentissage intégré de la lecture et de l'écriture .....	7
Problème posé.....	8
Les hypothèses .....	8
Méthodologie de la recherche.....	10
Plan du mémoire .....	11
Chapitre 1 : de la didactique de la lecture et de l'écriture .....	12
Introduction.....	13
1.1. L'évolution de l'enseignement/apprentissage de la lecture .....	13
1.2. L'évolution de l'enseignement/apprentissage l'écriture.....	16
1.2.1. L'écriture dans les méthodologies et approches.....	16
1.2.2. Quelques compétences de l'écriture .....	17
1.3. L'articulation lecture/écriture.....	19
1.3.1. De la lecture à l'écriture .....	20
1.3.2. De l'écriture à la lecture .....	21
Conclusion .....	23
Chapitre 2 : L'articulation lecture/écriture en classe de 2 A.S. ....	25
Introduction.....	26
2.1. L'articulation lecture/écriture dans le programme .....	26
2.1.1. L'articulation lecture /écriture dans les objectifs de la lecture .....	26
2.1.2. L'articulation lecture/écriture dans les objectifs de l'écriture.....	28
2.2. L'articulation lecture /écriture dans le manuel scolaire.....	29
2.2.1. L'articulation lecture/écriture dans le « Projet 1 » .....	30
2.2.2. L'articulation lecture/écriture dans le « Projet 2 » .....	33
2.3. Analyse des questionnaires.....	36
2.3.1. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants :..	36
2.3.2. L'analyse de questionnaire destiné aux élèves.....	45
Conclusion .....	52
Conclusion générale .....	54
Références bibliographiques .....	57
Annexes .....	62

# **Introduction**

L'enseignement des langues en général et du français en particulier a comme but d'instruire et de former des individus afin qu'ils puissent écrire et lire. Ces deux compétences sont indispensables, voire primordiales. Cela place l'enseignement/apprentissage des deux compétences de la lecture et d'écriture sur le podium des recherches en didactique des langues. C'est l'un des motifs qui nous ont conduits à traiter de cette problématique. L'autre est sans aucun doute relié à la réforme que connaît le système éducatif algérien à partir de 2002.

Nous avons ainsi décidé de nous interroger sur la place accordée à l'apprentissage articulé de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement du français en classe de 2 Année Secondaire.

### **Réforme éducative de 2002**

Pour améliorer le rendement du système éducatif algérien et remédier aux multiples carences qui ont été constatées par les observateurs (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2005, 2006), une réforme « globale et progressive » de ce système a été amorcée en 2002.

Il est attendu que, suite à cette réforme, ce système ait un impact plus positif sur la société et constitue une sorte de base pour former des individus qui vont acquérir les savoir-faire nécessaire pour qu'ils s'adaptent aux exigences de la société algérienne du deuxième millénaire, comme l'affirme l'ex-ministre de la tutelle B. Ben Bouzid (2006 : 9) :

*« Cette réforme dont l'ambition est de mettre l'école algérienne en adéquation avec les changements de tous ordres intervenus au sein de notre société durant ces dernières années ».*

Cette réforme s'est traduite, sur le plan didactique, par l'adoption de l'approche par les compétences, comme approche de référence dans

l'enseignement de l'ensemble des matières du système éducatif, dont celui du français. Cette adoption a, entre autres, impliqué la réécriture des programmes et l'élaboration de nouveaux manuels.

Les premiers bilans de cette réforme révèlent qu'il est indéniable qu'il existe des points positifs dans cette approche, mais des carences qui sont fréquentes dans plusieurs compétences, dont nous nous permettons de citer « la compétence scripturale », cet état de fait est vu à travers les écrits des lycéens.

C'est pour cette raison que nous avons pensé à mener une recherche qui pourrait contribuer à mettre en évidence quelques-unes des raisons qui peuvent expliquer les insuffisances constatées aujourd'hui.

Nous supposons en effet que l'un des facteurs qui pourraient être à l'origine de ces insuffisances résiderait dans une prise en compte insuffisante des recommandations relatives à l'approche intégrée de la lecture et de l'écriture.

### **Enseignement/apprentissage intégré de la lecture et de l'écriture**

Parmi les thématiques les plus étudiées actuellement dans le sous-champ de la didactique qui concerne l'écrit, nous pouvons citer celle relative à leur enseignement/apprentissage intégré. En se référant notamment aux travaux de Y. Reuter, M. Ammouden (2012) explique en au sujet de cette problématique que faire une étude sur l'approche intégrée de ces deux compétences conduit inévitablement à traiter des leurs « relations », de leurs « interactions » et de leurs « articulations ». Il déclare, par exemples, au sujet des convergences, et réciprocitys existant entre les deux pratiques de la lecture et l'écriture, que :

*« Si l'existence de nombreuses convergences entre les pratiques de lecture et d'écriture suffit pour qu'on s'interroge sur leur apprentissage intégré, cet apprentissage peut être également voire notamment motivé par les (éventuelles) interactions et inter-influences qui existent entre ces deux pratiques. » (Ammouden, 2012 : 151).*

Reuter (1994 : 9, 1995 :14), attire, d'ailleurs, notre attention sur le fait que dont l'existence même de l'une dépend de l'autre (Reuter). Il affirme, en effet, qu'il n'y a : *« pas de lecture sans écriture, [et] pas d'écriture sans lecture »*. Cette évidence devrait elle également suffire pour encourager la réflexion sur l'apprentissage articulé des deux compétences. Mais qu'en est-il dans la situation éducative qui nous concerne ? C'est la question principale qui est à l'origine de notre étude.

### **Problème posé**

C'est essentiellement la prise en compte de ces deux faits, théorique et institutionnel, qui ont suscité en la problématique qui sous tend ce travail.

La principale question de recherche qui sous-tend notre étude est la suivante : dans quelle mesure l'articulation de la lecture et l'écriture est réalisée actuellement dans l'enseignement du français en 2 AS ?

Et pour avoir plus d'éclaircissement, nous allons poser la question secondaire suivante : Quelles sont les représentations des élèves et les enseignants à l'égard de cette articulation ?

### **Les hypothèses**

Nos hypothèses s'appuient sur deux éléments : des postulats théoriques et les résultats issus d'un premier examen du manuel.



Dans sa thèse de doctorat, Ammouden (2012) démontre que l'apprentissage intégré des compétences et l'apprentissage actif sont interdépendants.

Le fait que l'approche par les compétences fait, théoriquement, partie des approches centrées sur l'apprenant (Ammouden, 2007 ; Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2005, 2006) et favorisent donc l'approche l'apprentissage actif (Ammouden, 2007 : 47) peut donc suffire pour nous conduire à supposer que l'apprentissage articulé de la lecture et de l'écriture serait, d'une manière ou d'une autre, présente dans la situation d'enseignement/apprentissage qui nous concerne.

Cela dit, les conclusions de plusieurs études qui ont porté sur l'école algérienne, suite à la réforme de 2002, dont celles réalisées par A. Ammouden (2006), M. Ammouden (2007), F. Benamer-Belkacem (2010), N. Makhloufi (2011), S. Ouyougout (2011), N. Tatah (2011), R. Touati (2011) et quelques-unes de celles réunies dans deux publications consacrées aux premiers bilans cette réforme (Ammouden, 2007 ; Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2005, 2006), révèlent que l'enseignement/apprentissage du français n'est pas toujours en conformité avec les principes de la centration sur l'apprenant et de l'apprentissage actif. Cela nous conduit à supposer que l'articulation lecture/écriture ne serait pas suffisamment favorisée dans le programme, le document d'accompagnement et le manuel de 2 AS.

En outre, de nombreux didacticiens qui partagent l'idée que l'articulation de la lecture et l'écriture consiste à aller de la lecture à l'écriture est plus fréquente que celle qui consiste à aller de l'écriture à la lecture (Ammouden, 2012). A titre d'exemple Wirthner (2001 :12) explique que : « *l'influence mutuelle de la lecture et de l'écriture est devenue dans tous les cas une hypothèse forte depuis que, à l'école, on travaille davantage à*

*partir de, ou sur des textes* ». M. Ammouden (2012 :151) donne son avis en disant que le fait de commencer par la lecture et de terminer par l'écriture « *peut contribuer, entre autres, à susciter l'envie d'écrire, à " fournir les matériaux nécessaires pour écrire"* ».

Par ailleurs, un premier examen du manuel révèle que la lecture pourrait prendre la première place dans la séquence didactique, non seulement parce qu'il est fréquent que les enseignants entament la séquence par la phase de compréhension, mais aussi parce qu'il arrive que l'évaluation diagnostique placée au tout début de la séquence commence par un travail portant sur la compréhension. Il est donc possible que les enseignants fassent en sorte que les apprenants acquièrent tout d'abord des compétences à partir des textes supports étudiés en classe puis avant de réutiliser celles-ci, soit-il partiellement, dans la phase de production écrite qui est la partie finale de la séquence.

En nous fondant sur les deux derniers points que nous venons de citer, que l'approche intégrée, appelée par Ammouden (2012) de « type lecture/écriture ».

En définitive, nous supposons que l'approche intégrée de la lecture et de l'écriture, mais surtout celle qui consiste à partir de l'écriture vers la lecture, ne serait pas suffisamment favorisée, actuellement, dans l'enseignement de la 2 AS.

### **Méthodologie de la recherche**

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses que nous venons de formuler, nous nous sommes essentiellement appuyé sur d'une part l'analyse des indications données au sujet de l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le programme de 2 AS (MEN, 2005), et d'autre part sur

l'analyse des consignes des activités qui concernent la lecture et l'écriture dans le manuel du même niveau (Zegrar, Boumous & Betaouaf, 2006).

Nous appuyons et complétons les résultats de ces deux analyses par les résultats de questionnaires que nous avons distribués à des apprenants de 2 AS et à leurs enseignants. Le premier questionnaire comporte 10 questions : dont 9 sont ouvertes et une dernière ouverte et facultative (cf. Annexe n°2). Ces questions abordent les thèmes suivants : la lecture, l'écriture, l'articulation de la lecture et de l'écriture dans le programme et dans manuel. Nous avons distribué 80 exemplaires, mais nous n'avons pu en récupérer que 55. Précisons d'emblée que nous n'avons recensé que 25 réponses à la question facultative sur les 55 (cf. annexe n°4). Le deuxième questionnaire (cf. annexe n°1) contient 8 questions dont 6 sont ouvertes (cf. annexe n°3). Le questionnaire aborde les mêmes sujets traités dans celui qui concerne les apprenants. Nous avons distribué un total de 20 questionnaires, mais nous n'en avons récupéré que 13.

### **Plan du mémoire**

Notre mémoire comporte deux chapitres.

Le premier est consacré à un bref état de la question relatif d'une part à l'évolution des enseignement/apprentissages de la lecture et de l'écriture, et d'autre part, à la problématique relative à l'approche intégrée de ces deux enseignements.

Le deuxième chapitre est réservé aux résultats de l'étude que nous avons réalisée pour vérifier les hypothèses que nous venons formuler.

## **Chapitre 1 : de la didactique de la lecture et de l'écriture**

## **Introduction**

La didactique de l'enseignement de la lecture et de l'écriture a connu une évolution importante à travers l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues. Cela touche aux méthodes appliquées afin d'atteindre un bon apprentissage de ces deux pratiques.

L'une des dernières étapes de cette évolution est véhiculée par l'approche par les compétences. Celle-ci vise, entre autres, essentiellement à doter les apprenants de compétences en lecture et en écriture (MEN, 2006).

Nous consacrons ce chapitre à un bref survol de la didactique de la lecture et de l'écriture. Il comporte trois parties. Dans la première partie, nous allons traiter de la lecture (cf. infra. 1.1). Dans la deuxième, nous traiterons de l'écriture (cf. infra. 1.2) Dans la dernière, nous nous intéresserons à l'articulation de la lecture et l'écriture et évoquerons quelques-unes des pratiques qui la favorisent.

### **1.1. L'évolution de l'enseignement/apprentissage de la lecture**

La lecture est considérée comme étant une compétence importante pour acquérir le savoir. C'est, entre autres, ce qui fait d'elle une compétence primordiale, et qui fait que l'école doit la développer, comme l'affirme J. Giasson (2007 : 6) :

*« Il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres mais pour " être " tout simplement. C'est pourquoi la lecture a toujours été, et sera encore longtemps, une préoccupation majeure pour les enseignants ».*

Et selon ce dernier, la lecture est un ensemble des processus (actif de langage, indivisible, transactionnel, interactif) (ibid., 6-18). R.-C. Staiger, à son tour, souligne que « *la lecture devient la clé principale des études et le meilleur chemin pour apprendre tout au long de la vie* » Il ajoute, dans le même sens, que « *la nécessité de renforcer le savoir-lire-et –écrire a toujours été reconnu comme indispensable pour parvenir aux plus hauts degrés de l’enseignement supérieur, mais un développement est maintenant considéré comme essentiel dans une société technologique.* » (Staiger, 1976 : 32).

Pour ce qui est de son enseignement/apprentissage, J. Giasson (2007 :21) parle de l’existence de plusieurs modèles qui ont été proposés par les spécialistes qui se sont intéressés aux processus et principes impliqués dans l’apprentissage de la lecture. Ces modèles sont très différents et « *des approches qui accordent peu de place à l’activité de l’apprenant dans le processus d’apprentissage aux approches axés entièrement sur les découvertes personnelles* ». Elle en cite à titre d’illustration « *le modèle de la transmission des connaissances, le modèle du traitement de l’information, le modèle constructivisme et le modèle socioconstructiviste*».

La manière d’enseigner la lecture a aussi provoqué un long débat chez les théoriciens, et pour mettre fin à cette controverse, J. Giasson a opté pour une approche équilibrée en lecture « *nous verrons d’abord l’état actuel du débat autour de la lecture, puis nous présenterons les principes de l’approche équilibrée en lecture, une approche qui contribue à la résolution de cette controverse.* » (Ibid. :24).

Pour Joselyne, cette approche est nommée aussi une approche « mixte », dans la mesure où elle marie entre deux approches opposantes (synthétique et analytique ou globale), et ajoute « *on peut dire qu’actuellement les approches mixtes sont les plus populaires, ces dernières*

*consistent à proposer aux élèves les démarches synthétique et analytique selon le besoin » (.ibid. 27).*

F. Grepin, M. Loridon & E. Pouzalgues-Damon (1995 :15), parlent de deux types de lecture : la « lecture linéaire » et « La lecture méthodique ». La première elle est fondée sur l'analyse, repérage et regroupement des éléments. Ils disent qu'elle permet une approche plus efficace, du fait qu'elle « aide à repérer, analyser et regrouper les éléments qui fondent l'unité du texte », qu'elle permet de dégager des hypothèses de lecture, « qui seront à la base de l'élaboration du commentaire composé à l'écrit et de la lecture méthodique à l'oral ». Ils précisent, en outre, que contrairement à la première, « les centres d'intérêt de lecture méthodique ne sont pas le point d'aboutissement de l'étude, mais au contraire le point de départ qui organise cette étude. On appelle ce point de départ l'axe de la lecture », et que c'est justement cet axe qui fait d'elle une « lecture consciente de ses choix ».

La lecture peut engendrer des compétences qui peuvent assurer une bonne compréhension et analyse textuelle. Staiger met l'accent sur ce point et explique que si la lecture désigne, pour certains, l'acte par lequel on fait « correspondre un sens aux symboles imprimés », il est, toutefois, démontré cette conception limite trop l'acte de la lecture dans la mesure où « la lecture est aussi une façon de penser, de résoudre les problèmes ou de raisonner et elle implique l'examen, le choix, le jugement, l'évaluation et la synthèse ». Il précise qu'en plus, « toutes ces activités mentales se fondent sur des expériences préalables », avant de conclure qu'une définition de la lecture doit alors « comprendre l'interprétation et l'évaluation du sens, de même que son analyse » (Staiger, 1976 : 37-38).

L'analyse textuelle, à son tour passe, selon le même auteur, par trois étapes qui participent à la compréhension globale et détaillée du texte :

l'analyse du sens, l'interprétation du sens, l'évaluation du sens. La première est la base de tous les autres aspects de la compréhension. La deuxième une activité mentale supplémentaire et demande de savoir percer, il ajoute que « *cette activité ne sera possible que si le lecteur a pris 'habitude d'interpréter le passage à la lumière du contexte et de son expérience personnelle préalable* » (ibid. : 39). Il s'agit par exemple de « *faire des déductions et des prévisions* », « *d'identifier l'esprit du passage* » et de « *déterminer l'attitude de l'auteur vis-à-vis le lecteur* ». La troisième représente la synthèse des deux étapes précédentes. Elle « *implique une réaction critique devant le texte lu, ce qui engage de nombreux processus intellectuels, tels que choisir, imaginer, analyser, juger et résoudre les problèmes* » (Ibidem).

Nous pouvons donc retenir que la lecture occupe une place fondamentale dans l'enseignement et la recherche. C'est le moyen par lequel nous pouvons accéder au savoir. Elle peut également constituer un précieux apport au service du développement de compétences en écriture.

## **1.2. L'évolution de l'enseignement/apprentissage l'écriture**

Si les théories relatives à l'enseignement de la lecture sont nombreuses, comme nous venons de le voir, celles qui concerne l'écriture le sont aussi et ont connu des changements à travers le l'histoire de l'enseignement des langues.

### **1.2.1. L'écriture dans les méthodologies et approches**

Les conceptions et démarches recommandées et/ou pratiquées pour enseigner l'écriture ont varié selon les méthodologies et approches de l'enseignement/apprentissage des langues.

Dans la méthodologie traditionnelle, les exercices d'écritures visaient essentiellement l'ordre des mots dans une phrase, la formation d'une phrase



simple ou complexe ( cf. H. Besse, 1985, P. Martinez, 1996 ; Ch. Puren, 1988)).

Dans la méthodologie directe, l'écrit est considéré comme l'auxiliaire de l'oral, et on recommandait de l'enseigner sans recourir à la langue maternelle (ibid.).

Avec la méthodologie audio-orale, on se basait essentiellement sur des exercices de transformation et de substitution (ibid.).

Dans la méthodologie cognitive on favorise l'enseignement du vocabulaire et les structures grammaticales à partir des textes, ce qui vise à développer chez les apprenants une compétence linguistique et à faciliter l'accès à l'expression écrite (ibid.).

Avec l'arrivée de l'approche communicative, venue « *en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle* », on considère que

*« savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la règle, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mise en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2006 : 246).*

### **1.2.2. Quelques compétences de l'écriture**

On parle souvent, en traitant de compétences d'un bon scripteur, de la cohésion et de la cohérence textuelles.

Si ces deux concepts sont parfois utilisés comme des para-synonymes ou utilisées d'une manière erronée, certains, expliquent ils sont pourtant distincts. T. Shirley Carter (2007 :30-31) nous apprend, à ce sujet que la

cohésion « est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchainement entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchainements », tandis que la cohérence « est généralement caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte ».

Pour L. Lunguist (cité par Atmani, 2006 :11) la cohérence est liée à la cohérence linguistique. Il souligne que

*« La cohérence fait partie de la compétence linguistique de deux manières : d'une part l'homme est capable de produire des textes c'est-à-dire des suites cohérentes de phrases, d'autre part il est en mesure de décider si une suite de phrase est cohérente ou non et si elle constitue un texte ou non ».*

Un texte cohérent, doit être obéir à quelques principes comme : l'utilisation des connecteurs, la progression thématique et le recours à des anaphores.

J.-M. Adam (2006 :45) définit la progression thématique comme :

*« ...une partie d'un groupe nominal ou verbal, ou d'une phrase peut avoir de façon in dépendante du découpage en constituant syntaxique une valeur de thème ou de rhème, liée à sa place dans la dynamique de la phrase et sa visée communicative : information présentée comme (thème) ou comme nouvelle (rhème) ».*

La définition de deux compétences de lecture et d'écriture, le rappel des quelques-unes différentes démarches d'enseignement/apprentissage sur lesquelles ont s'appuie pour les développer chez les apprenants, nous montrent qu'elles ont un grand lien. A titre d'illustration, un texte cohérent facile à lire vient d'une bonne cohésion textuelle et d'une progression

thématique respectées en l'écrivain. Cela suffit pour nous donner des pistes pour traiter de l'articulation de l'enseignement/apprentissage de ces deux compétences.

### **1.3. L'articulation lecture/écriture**

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

Selon le cas ils ont traité de la « relation », de l'« interaction » et de l'« articulation » de ces deux pratiques ou compétences. En s'appuyant sur les écrits de Reuter (1995), Ammouden (2012 :28) donne des définitions aux trois notions, pour lui les « relations » renvoient à « *la nature des liens établis entre les compétences : celles-ci peut être considérées comme opposées ou liées. Complémentaires ou conflictuelles.* ». Il nous apprend également que l'interaction désigne « *l'influence négative ou positive de l'une sur l'autre* ». Il définit enfin l'articulation en disant que c'est « *l'enseignement /apprentissage simultané de ces compétences* ».

En réaction contre ceux qui recommandent la séparation, dans l'enseignement/apprentissage, de la lecture et de l'écriture, Giasson (2007 : 62) soutient 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 ».*

Elle ajoute que l'existence d'un point commun principal est celui de la compréhension du texte, il dit dans ce sens : « *la lecture et l'écriture ont toutes deux à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte. Alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte.* » (Ibidem).

Reuter cité par Ammouden (2012 :153) affirme que l'interaction existant entre les deux compétences ont été découvertes depuis longtemps et souligne que « *historiquement les deux pratiques ne cessent de s'influencer en entraînant des transformations importantes* ». Il pose aussi des questions liées à la manière dont les interactions existeraient entre les deux : « *comment le lire influence-t-il l'écrire ? comment l'écrire influence-il le lire ?* » (ibidem).

En s'appuyant sur les travaux de ceux qui ont traité des différentes possibilités d'articuler l'enseignement/apprentissage de la lecture et celui de l'écriture, Ammouden (2012) distingue notamment deux différentes démarches : celle qui consiste à partir du travail de la compétence de lecture pour déboucher sur celui l'écriture, et celle qui consiste, inversement, à démarrer du travail visant l'écriture pour déboucher sur celui visant la lecture.

### **1.3.1. De la lecture à l'écriture**

Ce type d'articulation consiste selon Ammouden (2012) à commencer par une ou des activité(s) qui vise(nt) l'apprentissage de la lecture et à enchaîner par une ou des activité(s) qui vise(nt) l'apprentissage de l'écriture. Il soutient que c'est le type le plus évident, le plus courant et plus facile à réaliser.

Déplanque Émilie (2011 :19) estime à ce sujet voit que « *la lecture, quant à elle, est une source de connaissances qui alimente d'écriture, elle permet la construction de connaissance spécifique de l'écrit de l'orthographe*

*du lexique et de syntaxe* ». Elle parle, par la suite, d'une enquête menée par Jacques Fijalkow. Celle-ci passe par trois étapes. La première s'intéresse aux aspects méthodologiques de l'enseignement de la lecture. La deuxième s'occupe des aspects matériels de l'enseignement de la lecture. La dernière étape est consacrée à l'enseignement de l'écriture (la production de texte). Toutes ces étapes confirment la possibilité de travailler l'écriture sur la base des activités de la lecture.

Cette enquête donc nous donne un exemple concret du type d'articulation qui va de la lecture à l'écriture.

### **1.3.2. De l'écriture à la lecture**

La deuxième démarche possible consiste à commencer par une ou des activité(s) qui vise(nt) l'apprentissage de l'écriture et à enchaîner par une ou des activité(s) qui vise(nt) l'apprentissage de la lecture. Il s'agit donc de s'intéresser à la manière dont l'écriture peut travailler la lecture. Ammouden (2012) nous confie que cette manière est moins évidente, moins pratiquée est plus difficile à réaliser que celle qui obéit à la logique inverse.

En basant sur les activités d'écriture, cela peut aider l'élève à investir des connaissances scripturales dans la compréhension de l'écrit. Fijalkow donne quatre avantages qui peuvent appuyer cette théorie : l'activité, la clarté cognitive, le travail d'analyse phonographique, mieux évaluer les connaissances) (Fijalkow : 2003 :3-4).

Il note au sujet du premier avantage :

*« Le premier avantage à proposer de donner plus d'importance à l'écriture réside donc dans sa caractéristique fondamentalement active, ceux-ci se justifiant alors par les bénéfices supérieurs que l'on peut en atteindre sur le plan des apprentissages » (ibidem).*

Le deuxième avantage comme l'explique Fijalkow, s'explique par exemple par le fait d'« *introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est écrit* » (ibidem.)

L'avantage relatif au travail d'analyse phonographique se passe en cours de l'acquisition fonctionnelle des correspondances grapho-phonétiques : « *L'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phonographique qui amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations systématiques* » (ibid. : 5)

En effet, le dernier avantage travaille sur l'évaluation des connaissances dans la lecture : quand il s'agit de la lecture, l'apprenant peut comprendre un écrit à l'aide d'indices plus ou moins précis, mais quand il s'agit de l'écriture, ce n'est pas le cas. Fijalkow note que « *l'enfant qui écrit un mot exactement est un enfant qui connaît parfaitement ce mot* » (ibidem).

Cela fait que l'apprenant est conduit à investir des acquis de l'écriture pour les mettre au service de la compétence de la lecture.

### **1.3.3. Les pratiques qui favorisent l'articulation**

Plusieurs didacticiens ont étudié les différentes possibilités et les pratiques qui peuvent permettre de concrétiser l'articulation de la lecture et de l'écriture et ont essayé de proposer des activités adéquates pour atteindre cet objectif et aider les apprenants dans son apprentissage, à relier entre les deux compétences. .

Dans ce sens Fijalkow (2003:5) pense qu'il faut d'abord ne pas privilégier une compétence par rapport à l'autre et que ce qui serait d'ailleurs raisonnable consisterait « *à ne pas respecter ni la tradition en mettant 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 explique également 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 pratique du rapport est basée sur quelques principes qui doivent être respectés. Pour lui, il faut d'abord « *contextualiser les activités d'écriture en les concevant de telle sorte qu'elles soient liées aux textes qui font l'objet d'activités de lecture* ». Le second principe concerne l'espace d'apprentissage, il voit que l'élève doit travailler sans avoir des contraintes même s'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* ». Le troisième principe fait appel à l'oral, il note que « *l'oralisation préalable par l'enfant de ce qu'il veut écrire est importante.* » (Ibidem)

## **Conclusion**

Après avoir traité des deux concepts clés de notre thème de recherche, la lecture et l'écriture, nous avons essayé de toucher à différentes sujets qui peuvent concerner de près ou de loin notre problématique.

Au terme de ce bref état de la question, nous pouvons dire que la lecture et l'écriture ne doivent, voire ne peuvent être séparées, vu que chaque compétence travaille l'autre :

- la lecture est une source de connaissance qui peut être un modèle à l'écriture ;
- l'écriture est un outil d'apprentissage de la lecture ;
- résoudre des problèmes de l'écriture donne d'avantage des pistes à la compréhension de l'écrit ;

- connaître comment écrire un mot, c'est connaître comment le lire.

Cela dit, la concrétisation de l'approche intégrée de la lecture et de l'écriture n'est pas évidente. Les didacticiens qui se sont penchés sur les pratiques qui peuvent favoriser cette articulation recommandent, entre autres, de :

- de donner l'importance aux deux compétences sans valoriser l'une par rapport à l'autre ;
- de mettre en rapport la lecture et l'écriture avec des activités qui se font simultanément ;
- de varier les supports.

Qu'en est-il de la prise en compte de principes et recommandations de ce type dans l'enseignement de l'écrit en 2 AS ? Les représentations des apprenants et des étudiants favorisent-elles l'articulation lecture/écriture ? Nous apporterons des éléments de réponses à ces questions dans le chapitre qui suit.



**Chapitre 2 : L'articulation lecture/écriture en classe de 2  
A.S.**

## **Introduction**

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

Dans le présent chapitre, nous essayons de répondre à la question suivante : qu'en est-il de la prise en compte de ses recommandations dans le programme et le manuel et les pratiques dans la situation qui nous concerne ?

Pour apporter des éléments de réponses à cette question nous tenterons, d'analyser le programme, son document d'accompagnement et le manuel de la 2 A.S. Nous appuierons les résultats de cette analyse en présentant les résultats de questionnaires que nous avons distribués aux apprenants et aux enseignants. )

### **2.1. L'articulation lecture/écriture dans le programme**

Dans cette partie nous mettons l'accent sur la compétence de la lecture à l'écriture, en suite nous analyserons la compétence de la production écrite à l'écrit, nous terminons cette partie par une petite comparaison afin de voir la compétence qui travaille d'avantage l'autre et si le programme favorise l'articulation de la lecture et l'écriture.

#### **2.1.1. L'articulation lecture /écriture dans les objectifs de la lecture**

Dans le programme que nous analysons, nous avons constaté qu'il existe des expressions et des propos qui confirment la volonté de concrétiser une articulation des compétences de la lecture et de l'écriture. Citons-en les suivants :

- « *Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs* » (...).

- « définir son objectif de lecteur (lire pour résumer, pour accroître ses connaissances » (MEN, 2005 :48).

Ces énoncés suggèrent, selon nous, une forme articulation. Celle-ci est mentionnée, dans le premier objectif, d'une manière indirecte à travers, d'une part, le verbe « comprendre », et d'autre part la fin de la citation qui renvoie à une activité de production de l'écrit : le compte-rendu. Dans le deuxième objectif, la lecture est désignée par les mots « lecteur et lire », tandis que l'écriture est désignée par le « résumé ». On peut donc comprendre qu'on suggère de passer de la lecture à la production écrite.

Nous repérons le même type d'articulation dans la formulation des objectifs suivants (ibid., 49) :

*« -retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.*

*Objectifs : «- la situation de communication.*

*-repérer la structure dominante du texte.*

*-repérer la progression thématique.*

*- retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte ».*

La capacité désigné par ces objectifs vise à conduire l'élève à connaître les niveaux d'organisation d'un texte en allant de la lecture pour les réinvestir dans l'écrit et cela selon les objectifs de repérage (progression thématique, cohésion). Nous pensons également que la réalisation des objectifs suivants peut permettre, indirectement la concrétisation du même type d'apprentissage articulé :

*« -réagir face un texte.*

*Objectifs : « se construire une image de scripteur.*

*-recouvrir l'enjeu discursif.*

*-justifier la transparence ou l'opacité du texte. » (ibid.50).*

En effet, l'élève peut réagir à toute forme d'un texte et cela selon l'objectif visé à connaître l'enjeu discursif, autrement dit, les types de discours sont liés au texte support en lecture.

### **2.1.2. L'articulation lecture/écriture dans les objectifs de l'écriture**

L'examen des objectifs assignés à l'apprentissage de l'écriture, tels que formulés, nous permet également de repérer des pratiques qui désignent la lecture.

C'est le cas dans l'objectif suivant : « *Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.* » (MEN, 2005 :53).

La production écrite selon cette définition est liée aux objectifs visés et aux thèmes choisis : la production de l'élève doit répondre aux mêmes finalités que le texte de compréhension vise à atteindre, autrement dit la production écrite dans ce cas doit travailler les mêmes compétences que celles traitées en compréhension de l'écrit, au du moins traiter du même genre textuel.

Nous repérons une suggestion d'articulation de même type dans les objectifs suivants :

« *Capacité 1 : planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.*

*Objectifs : « -définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).*

*-choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).*

*-activer des connaissances relatives à la situation de communication.*

*-sélectionner l'information nécessaire à partir d'une documentation.*

*-choisir une progression thématique » (ibid., 54).*

Nous remarquons que la capacité de production de l'écrit peut fournir à l'élève des compétences scripturales et lui permettre aussi de planifier ses écrits selon le plan de contenu du texte étudié avant. Il s'agit donc de travailler l'écriture à la base des textes modèles.

Nous constatons à travers cette analyse du programme que l'articulation lecture/écriture peut-être suggérée à travers les objectifs des deux compétences.

## **2.2. L'articulation lecture /écriture dans le manuel scolaire**

Nous avons commencé notre analyse par le texte écrit par les auteurs de manuel destiné « aux utilisateurs ».

Nous avons constaté que la compétence de la lecture (compréhension) et l'écrit (production) sont citées parmi les objectifs fondamentaux assignés par les concepteurs de ce manuel à ces contenus de leur manuel : La compréhension est indiquée par « *des activités de compréhension qui ont pour objectif de préparer les apprenants à donner du sens aux messages qu'ils perçoivent* » (B. Zegrar, A. Boumous & R. Betaouaf, 2009 :4). En outre, ils touchent à la production écrite en disant : « *3. des activités d'expression qui favorisent le réemploi des savoirs et des savoirs faire acquis à travers des situations réelles ou fictives* » (ibidem).

Même si le premier objectif concerne exclusivement la lecture, et que le deuxième, ne concerne que l'écriture, le fait même de viser les deux le développement des deux compétences, peut favoriser leur approche intégrée. D'autant plus que le mot « réemploi » fait allusion à la réutilisation de ce qui est acquis en phase de compréhension dans l'écriture.

Qu'en est-il de l'articulation dans les activités proposées dans le manuel ? Nous allons examiner les activités consacrées à la compréhension

pour y déterminer la place qui est accordée à la production, et inversement, chercher la place qui peut-être accordée à la lecture dans les activités visant la production de l'écrit.

Dans un souci de clarté, nous avons décidé de répartir les résultats de notre analyse par projet.

### **2.2.1. L'articulation lecture/écriture dans le « Projet 1 »**

L'objectif global du premier projet prévu dans le manuel est formulé comme suit, à travers son intitulé : « *Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque* ».

La première séquence du projet commence par une évaluation diagnostique. Il s'agit d'un document intitulé « les graisses au banc des accusés », dans le but d'évaluer le savoir des élèves par apport au genre du texte dont l'apprentissage est visé. Les questions proposées par les concepteurs du manuel sont les suivantes :

- « -comment les informations sont-elles présentés ?
- quel rôle jouent le paragraphe et le tableau ?
- quel est l'objectif de document ?
- quelle est la fonction du texte rédigé ? » (Ibid., 14).

La séance n'a donc pour but que d'évaluer les élèves dans la compétence de compréhension et leur connaissance de genre du texte.

Nous remarquons dans la phase de compréhension les questions que dans tous les textes, il existe deux parties de questions : la première regroupe des questions d'observation, et donc celles dont les réponses ne demandent

pas une lecture analytique : l'élève se contente d'une première lecture pour répondre aux questions de ce genre.

Contrairement à la deuxième partie qui nécessite une lecture profonde et analytique du texte.

Dans la première séquence, on propose dans la partie consacrée à la compréhension par exemple le texte intitulé : « *la société des abeilles* »

Parmi les questions proposées aux apprenants, nous citons les suivantes :

-« *1-de combien de paragraphes ce texte est-il constitué ?* » ;

-« *3-quelle information primordiale, nous apporte le premier paragraphe ?* » ;

- « *5-comment s'organise cette explication ? à quelles questions répondent chacun des paragraphes ?* »

- « *6-commentez la dernière phrase du texte.* » (Ibid., 15).

Les questions (3 et 6) travaillent d'avantage la compréhension du texte (la lecture). Cela veut dire que l'élève peut répondre en lisant le texte. Les questions (1. Et 5) touchent à la forme et à la structure du texte qui est une caractéristiques du texte scientifique (la progression thématique). Donc, l'élève pourrait réinvestir dans ses productions écrites les acquis découlant de ces questions, mais à condition qu'il soit sensibilisé par l'enseignant à ce transfert.

Nous tenons enfin à signaler qu'au terme des activités travaillant la compréhension une activité de production écrite est proposée « *Écrivez un texte de quelques phrases ou vous expliquerez l'utilité de l'internet dans la vie moderne* » (ibidem). Il semble que cette activité vise à conduire les apprenants à réutiliser une partie des acquis de la phase de compréhension. En

effet, à travers cette activité l'élève doit expliquer l'utilité de l'internet, et ce, en tenant compte des acquis relatifs à la progression thématique, au temps verbal et de toutes les autres connaissances acquises dans les textes de compréhension.

Nous pouvons dire qu'avec cette activité, on pourrait réaliser une articulation qui va de la lecture à l'écriture. En fait, dans la deuxième séquence, on propose un texte intitulé : « la lutte biologique » (ibid., 24), En analysant ce texte, nous avons constaté que deux questions seulement peuvent, indirectement, travailler l'écriture, à condition cette fois aussi, que l'apprenant soit sensibilisé à ce transfert. Il s'agit des questions n°6 et n°7 :

*« 6- Quel est le procédé utilisé par l'auteur pour mieux expliquer cette nouvelle façon d'agir ? » ;*

*« 7- Quel rôle le dernier paragraphe joue-t-il ? » (ibidem).*

En effet, les deux questions traitent du raisonnement inductif, et cela a un rapport avec la structure et la cohérence textuelle.

Pour ce qui des questions proposées en bas du deuxième texte proposé, 3 d'entre elles (3, 4 et 5), visent à expliquer une nouvelle technique, pas utilisée dans le texte 1 : il s'agit de passer de général au particulier :

*« 3- Quelle est la découverte fondamentale qui a tout transformé ? » ;*

*« 4-relevez dans le paragraphe 3 l'expression qui insiste sur le caractère surprenant de cette découverte ? » ;*

*« 5-quel exemple nous est fourni au paragraphe 4 ? » (Ibid., 26).*

En effet, le texte aborde un fait scientifique en l'expliquant avec un raisonnement déductif. Donc, les deux textes nous donnent deux types de raisonnements, et cela dans le but les investir dans la production écrite dans un texte de ce genre.



Lors de la phase de production écrite, pour Mettre en pratique les connaissances acquises dans les deux textes précédents, il est demandé aux élèves de produire un écrit selon l'activité suivante :

*« Préparez un document destiné à vos camarades pour leur rendre compte des idées que vous avez retenues à la suite de votre étude du texte A. Jacquard extrait de à toi qui n'est pas encore né(e) » (ibid., 27).*

L'élève a le choix entre les deux raisonnements étudiés en compréhension. C'est ce qui nous conduit à considérer l'approche intégrée lecture/écriture peut être réalisée dans ce cas.

### **2.2.2. L'articulation lecture/écriture dans le « Projet 2 »**

Le 2<sup>ème</sup> projet consiste à *« mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes »*.

Le projet commence par une évaluation diagnostique, et comme le montre l'objectif principal du projet, nous trouvons un texte qui traite de deux idées opposées.

Les questions d'analyse posées aux élèves leur donnent une idée sur un plaidoyer en évaluant leurs connaissances dans ce genre :

*« 1- Sur quoi porte l'affrontement entre les partisans et les adversaires du nucléaire ?*

*3- Repérez la thèse des défenseurs du nucléaire.*

*4- Repérez celle de leurs adversaires » (ibid., 52).*

La question 1 porte sur la thèse de débat, nous pouvons la classer dans la compréhension. Pour ce qui est des questions 3 et 4, elles sont, certes, liées à la compréhension mais elles peuvent aussi travailler l'écrit : elles peuvent

conduire à repérer des mots et des expressions exprimant l'accord et le désaccord, comme *défenseurs, détracteurs, mais, les ONG se sont prononcés en faveur de ...*, qui pourraient être réutilisés lors de la phase de production.

En effet, nous pouvons donc parler d'une articulation lecture/écriture qui est réalisable.

Le premier texte proposé, dans la phase de compréhension est intitulé : « plaidoyer pour l'action ».

Nous pouvons relever quelques questions qui peuvent travailler l'écriture d'une manière indirecte, nous citons :

« 5- *Quelles mises en garde énonce-t-il ? quels conseils donne-t-il ? relevez-les sous forme de tableau.*

*8- Comment l'auteur l'explique-t-il lui ?*

*10- Le texte se clôt sur le verbe « choisir » quel sens ce verbe prend-il pour vous ? » (Ibid., 54).*

L'élève, à travers la question 5, peut viser l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, et ce ne peut que travailler la production. La question 6 peut évoquer la progression thématique en répondant ou « comment » qui peut améliorer la production des élèves.

Le deuxième texte proposé porte le titre : « *Protéger le patrimoine* » (ibid., 58). Le questionnaire proposé au texte comporte seulement une question d'analyse qui peut être utile à réinvestir dans l'écriture. Nous pensons que c'est le cas de la suivante : « *5-a ce niveau de l'analyse, définissez ce qui est le patrimoine en 2 ou 3 phrases ?* » (ibidem).

Notons en effet que cette question peut conduire l'apprenant à produire.

Cette question peut être une réponse orale comme elle peut être écrite, selon l'objectif visé par l'enseignant. A cet effet, l'élève peut réemployer les concepts et quelques expressions pour faire son résumé. Dans l'activité consacré à l'expression écrite, on propose un texte à lire : « éloge de la vie bédouine » (ibid., 60-61). Il est demandé à l'élève de faire deux activités de production en se référant au texte lu :

« 1- à la manière héroïque, d'un comportement humain noble ou d'une action remarquable, au choix »

2- à votre tour, rédigez un plaidoyer pour la protection et la sauvegarde du patrimoine national : site historique, architectural ou archéologique » (ibid., 61).

Les thèmes des productions proposées ici concernent l'éloge d'une personne héroïque. Pour que l'élève réussisse sa production, il doit réinvestir quelques mots, comme des adjectifs (citadine, enchanteur, délicieuse...) (Ibid., 60), comme il doit transférer quelques-unes des connaissances acquises en compréhension (temps des verbes, expressions hypothétiques, etc.) utiliser (Ibid., 60-61).

Dans une autre activité de production, il est demandé aux élèves de faire un résumé comme l'indique la consigne « résumez le texte ». (Ibid., 70).

Dans le cas présent le travail de production écrite se fait au même temps que la lecture, ça –veut-dire, lire et résumer, donc l'articulation part clairement de la lecture à l'écriture.

Dans une autre séance consacrée à la production écrite, il est demandé aux apprenants de s'inspirer de la lecture d'un texte pour produire un autre :

*« En vous aidant du texte suivant, composez un texte dans lequel vous dénoncerez les dangers que représentent les organismes génétiquement modifiés » (ibid., 77).*

Après la lecture du texte « Pour ou contre les OGM » (ibidem), l'élève est censé réinvestir des informations, mots et idées dans un texte propre à lui. Donc nous avons affaire à une lecture du texte suivie d'une production écrite, et donc à une articulation des deux.

Sur la base de l'analyse que nous avons faite en traitant les deux projets, nous pouvons dire que le manuel ne favorise pas vraiment l'articulation lecture/écriture. Parfois simultanément et d'autres fois en différé, mais généralement en allant des textes de compréhension pour travailler la production écrite.

### **2.3. Analyse des questionnaires**

Pour avoir une idée sur les représentations des élèves et des enseignants par rapport au thème de l'articulation, nous avons conçu deux questionnaires, dont le premier est destiné aux enseignants et le deuxième est destiné aux élèves.

Nous rendrons-compte, dans ce qui suit des résultats que nous avons obtenus suite aux dépouillements des réponses données à ces questionnaires.

#### **2.3.1. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants.**

Nous avons réussi à distribuer 13 questionnaires (cf. annexe n°1) aux enseignants qui travaillent avec le niveau qui nous concerne. Ce nombre nous semble assez représentatif, d'autant que les enseignants qui ont remplis notre questionnaire représentent un public assez hétérogène, aussi bien par leurs

sexes et âges que par leurs diplômes et par le nombre d'année d'exercice qu'ils ont à leur actifs, comme le montre les données du tableau suivant :

<b>Enseignants<sup>1</sup></b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Diplôme</b>	<b>Nombre d'années d'exercice</b>
<b>E.1</b>	Féminin	57	Licence	<b>34</b>
<b>E.2</b>		55	Licence	<b>33</b>
<b>E.3</b>	Masculin	49	Licence	<b>26</b>
<b>E.4</b>	Féminin	48	Ingénieure	<b>24</b>
<b>E.5</b>	Féminin	48	Ingénieure	<b>23</b>
<b>E.6</b>	Féminin	45	Licence	<b>22</b>
<b>E.7</b>	Féminin	<b>37</b>	Licence	<b>13</b>
<b>E.8</b>	Féminin	<b>35</b>	Licence	<b>12</b>
<b>E.9</b>	Masculin	<b>37</b>	Licence	<b>10</b>
<b>E.10</b>	Masculin	<b>32</b>	Master	<b>03</b>
<b>E.11</b>	Féminin	<b>24</b>	P.E.S	<b>01</b>
<b>E.12</b>	Féminin	<b>24</b>	Master	<b>01</b>
<b>E.13</b>	Féminin	<b>26</b>	Licence	<b>01</b>

**Tableau 1 : Profils des enseignants qui remplissent notre questionnaire**

Qu'en est-il de ce que révèlent leurs réponses ?

### **2.3.3.1. La lecture**

Pour découvrir quelques-unes des représentations associées à la lecture, par les enseignants, nous leur avons posé la question « Vous pensez que la

---

<sup>1</sup> Nous précisons que nous utilisons la lettre E. (suivie) d'un chiffre pour renvoyer aux enseignants concernés par notre questionnaire.

lecture permet d'améliorer les compétences d'écriture » (Question n<sup>o</sup>2, annexe 1).

L'examen des avis des enseignants interrogés à ce sujet révèle qu'une majorité écrasante (, 12 enseignants sur 13 interrogés, soit 92,30%), pense que c'est « souvent » le cas. Un enseignant uniquement a opté pour la réponse « rarement » (E. 11). Celui-ci justifie sa réponse en expliquant :

*« Certes la lecture permet d'améliorer les compétences d'écriture mais dans l'approche par les compétences la lecture est marginalisée dans la mesure où la C.I. travaillée sous formes d'activités ».*

Pour ceux qui répondent par « souvent », ils appuient leurs avis en donnant de différents motifs et explications suivants :

**(E.1)** : *quand celle-ci intervient très tôt, c'est-à-dire à partir de 5 ou 6 ans.*

**(E.2)** : *enrichissement lexical et syntaxique, l'élève qui lit s'exprime même à l'écrit.*

**(E.3)** : *la lecture améliore le vocabulaire, la syntaxe et apporte des modèles de constructions pour l'apprenant.*

**(E.4)** : *amélioré son style.*

**(E.5)** : *type de texte /richesse linguistique.*

**(E.6)** : *l'enrichissement du vocabulaire, structure des textes.*

**(E.7)** : *certainement, dégager le schéma narratif d'un texte permet à l'élève de construire une narration (texte) en appliquant le schéma narratif.*

**(E.8)** : *structure des textes.*

**(E.9)** : *notamment au niveau de l'orthographe.*

**(E.10)** : *c'est en lisant qu'on apprend à écrire.*

**(E.12)** : *en lisant beaucoup, l'élève enregistre l'orthographe des mots (tjrs le reportage d'un passage magnifique).*

**(E.13)** : *des romans et des journaux.*

### **2.3.3.2. L'écriture**

En interrogeant les enseignants sur l'écriture, en leur posant la question suivante : vous pensez que l'écriture permet d'améliorer les compétences de lecture (question n°3, cf. annexe n°1), 7 enseignants sur les 13 interrogés, soit un taux de 53,84%, ont opté pour la réponse « souvent ». Pour justifier leurs réponses, ils disent :

**(E.3)** : *plus on écrit plus on maîtrise les subtilités de langue et langue et ainsi on est mieux armé pour comprendre*

**(E.4)** : *écrire est lié à l'acte de lire.*

**(E.7)** : *pour définir une notion ou expliquer un phénomène il faut chercher l'information par le biais de la lecture.*

**(E.8)** : *devinette –textes puzzle.*

**(E.9)** : *l'écriture suscite l'envie de lire*

**(E.13)** : *poésie.*

Certains pensent que jamais, c'est le cas de (E.6)<sup>2</sup> et de E.11 qui avance la réponse suivante :

**(E.11)** : *dans l'approche par objectif (1<sup>ère</sup> réforme du système éducatif) l'une des types de compte rendu d'une E.I « c'est la lecture repérage » (repérer les fautes surtout d'orthographe et puis les corriger).dans cette approche on se base sur les caractéristiques du discours étudié.*

---

<sup>2</sup> Pour ne pas encombrer le texte nous nous contentons de mentionner le numéro de l'enseignant concerné, dans la mesure où l'ensemble des réponses ouvertes données par les enseignants figurent dans l'annexe n°3.

Signalons par ailleurs qu'un enseignant (E.12) répond par « rarement », et que deux autres (E.5 et E. 2) n'ont pas répondu à cette question.

### **2.3.3.3. L'articulation de la lecture et l'écriture.**

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

La première est : « Estimez-vous qu'il existe des liens entre la compréhension de l'écrit et la production écrite ? » (question n°1, annexe 1). En répondant à cette question, la totalité des enseignants a opté pour la réponse « souvent ». Qu'en est-il des exemples qu'ils citent pour illustrer ces relations ? Certains ont choisi leurs exemple de manuel, c'est le cas de : E11, E12, E13 :

*(E.11) : en 2as, projet 1, on traite des textes dont la visée communicative et d'informer et d'expliquer des faits, des notions de manière objective « discours objectivé », en production, on travaille la technique de compte rendu objectif.*

*(E.12) : dans le reportage les auteurs utilisent un lexique propre et les élèves réemploient ce lexique dans leurs productions.*

*(E.13) : un texte de compréhension sur le tourisme, une expression écrite sur la description d'un lieu touristique.*

D'autres enseignants pensent que c'est le texte qui favorise d'emblée l'articulation, c'est le cas par exemple des quatre suivants :

*(E.5) la compréhension de l'écrit prépare la production écrite, la structure du texte /les caractéristiques d'un type de texte /la cohérence.*

*(E.6) : nature du texte.*

*(E.7) : une compréhension d'un texte argumentatif fera objet d'un débat qu'il faut préparer à l'écrit.*



**(E.8)** : *nature du texte.*

La deuxième question que nous posons au sujet de l'articulation lecture/écriture et la suivante : « Proposez-vous des activités ou leçons qui travaillent simultanément la compréhension de l'écrit et la production écrite ? (question n°4, annexe 1). Le résultat obtenu nous indique que 7 enseignants uniquement sur les 13, soit 53,84%, ont répondu par « souvent ». Il s'agit des enseignants : E2, E3, E4, E7, E8, E11, E12. Ils argumentent leurs avis en disant :

**(E.2)** : *investissement d'un champ lexical dans une activité d'intégration /reformulation d'une idée, d'un concept (définition).*

**(E.3)** : *identification de l'intention communicative de l'énonciateur repérage du plan, identification du thème, des arguments, identifications des étapes du raisonnement de l'auteur.*

**(E.4)** : *les questions de compréhension doivent toujours converger vers les productions écrites (synthèse, compte rendu).*

**(E.7)** : *employer un vocabulaire (thématique ou relationnel) étudié dans la rédaction d'un paragraphe.*

**(E.8)** : *devinette- textes puzzle.*

**(E.11)** : *ex : séance de la préparation à l'écrit ou les activités de remédiation.*

**(E.12)** : *un texte qui parle « des droits des enfants » on propose aux élèves un petit passage avec une série de mots puis ils vont compléter.*

5 autres enseignants (soit 38,46%) ont opté la réponse « rarement ». Il s'agit des enseignants E.5, E.6., E.9., E.13. et E. 10. Ils illustrent, par exemple, leur réponses par :

**(E.10)** : *les activités de synthèse (à la fin de l'analyse d'un texte).*

(E.5) : activité d'intégration /de préparation à l'écrit/de synthèse (ex, résumé).

#### **2.3.3.4. L'articulation lecture/écriture dans le programme et manuel.**

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 le dans le manuel, nous leur posons deux questions : Après avoir posé les deux questions :

- Vous pensez que le programme de français favorise les liens lecture/écriture. (Question n<sup>o</sup>5, annexe 1).
- Vous pensez que le manuel de français favorise les liens lecture/écriture. (Question n<sup>o</sup>6, annexe 1).

Le recensement des représentations des enseignants au sujet de l'articulation de la lecture et l'écriture dans le programme nous a donné le résultat suivant : 9 sur les 13 (soit 62,23%) pensent que le programme favorise « souvent » l'articulation. Il s'agit des enseignants E2, E3, E4, E5, E7.E9, E10, E12, E13. Parmi les éclaircissements qu'ils donnent pour justifier ces réponses nous reproduisons, ici, les suivantes :

*(E.2) : les model discursifs sont vus en compréhension et reproduits en expression.*

*(E.3) : la compréhension de l'écrit est au service de la production écrite, on ne lit pas seulement comprendre un texte pour maitriser des méthodes dans le but de produire.*

*(E.4) : on ne peut pas dissocier les deux, l'élève est constamment appelé à s'exprimer à l'oral et aussi à l'écrit.*

*(E.9) : les activités de lecture tendent vers la production de l'écrit.*

**(E.10)** : *il y a toujours un lien entre les textes supports à analyser et la production écrite (dans le thème et le type du discours).*

Pour ce qui est de l'articulation dans le manuel, l'examen des réponses données révèle que 4 sur 13 soit (30,80%) seulement répondent par « souvent ». Ils justifient, par exemple, leurs réponses de la manière suivante :

**(E.7)** : *des activités de production écrite sont proposés après chaque texte*

**(E.9)** : *les activités de compréhension de l'écrit préparent l'élève à produire de l'écrit.*

**(E.12)** : *car il propose des textes qui sont faciles et simples à comprendre, et l'élève est toujours attiré par ce langage simple.*

D'autre part, plus de la moitié des enseignants interrogés (8 sur 13, soit 61,53%) ont opté pour la réponse « rarement ». Ceux parmi eux qui justifient leurs réponses avancent :

**(E.2)** : *tout dépend des projets : le débat d'idées, le texte explicatif.*

**(E.3)** : *les manuels de français ont été conçus pas des personnes qui ne sont pas au fait des nouvelles approches pédagogique.*

**(E.4)** : *il faut adapter les manuels à chaque filière pour motiver l'élève dans sa spécialité.*

**(E.6)** : *parce que parfois, on est obligé de chercher des activités de langue.*

Un seul enseignant voit que le manuel ne favorise « jamais » cette articulation en avançant l'exemple suivant :

**(E.1)** : *quand les textes proposés sont intéressants (le 1<sup>er</sup> trimestre fatigue les élèves puisque le même thème est traité en français et à l'histoire-géo.*

### **2.3.3.5. Type d'articulation pratiquée**

Pour découvrir quel le type d'articulation qui serait plus pratiquée par les enseignants, celle de type lecture/écriture ou celle de type écriture/lecture, nous leur posons deux questions .

En posant la question « Vous entamez une séquence didactique par une séance de compréhension de l'écrit ou de production écrite ? », nous avons constaté que 8 sur 13 (soit 61,53%) commencent par la compréhension de l'écrit. Il s'agit des enseignants : E.1, E.4, E.6, E.7, E.10, E.11, E.12 et E.13 .. 3 enseignants (soit 23,07%) déclarent qu'ils commencent par une production écrite (E.3, E.8, E.9). Pour ce qui est des deux autres enseignants, un (E.5.) répond qu'il commence par l'oral et l'autre (E.2) répond qu'il propose une activité qui touche aux deux. .

Les réponses données à la question : « l'évaluation diagnostique (au début de la séquence) comporte des activités de compréhension de l'écrit ou de production écrite ? », révèlent que la majorité (9 sur les 13, soit 69,23%) déclare faire des activités qui travaillent simultanément les deux compétences.

3 enseignants seulement font les activités de compréhension de l'écrit (E.1, E.2 et E.12) et un seul enseignant déclare commencer par une production écrite (E.9).

### **2.3.3.6. Synthèse des résultats**

Nous pouvons donc retenir que le dépouillement des réponses données par les enseignants aux questions que nous leur avons posé, nous permet de conclure que :

- les enseignants (soit 100%) pensent qu'il y a un lien incontournable entre la lecture et l'écriture ;
- une articulation de type lecture/écriture semble beaucoup plus pratiquée que celle de type écriture/lecture. ;
- les enseignants estiment que le programme favorise l'articulation lecture /écriture ;
- Que le manuel ne favorise pas l'articulation lecture/écriture.

### **2.3.2. L'analyse de questionnaire destiné aux élèves.**

Nous avons réussi à distribué 55 questionnaires (cf. annexe n°2) aux élèves de 2 AS. Nous allons présenter les résultats obtenus suite aux dépouillements des réponses données, dans les pages qui suivent.

#### **3.3.2.1. Les relations et interactions lecture/écriture**

Pour découvrir les représentations des apprenants aux sujet des « interactions » lecture/écriture, et donc de l'influence que peut avoir l'une sur l'autre, nous leur avons posé deux questions (n°4 et n°5, cf. annexe n°2). La première a porté sur l'influence de la lecture sur l'écriture et la seconde sur l'influence de l'écriture sur la lecture.

Le dépouillement des réponses données par les apprenants à cette question donne les résultats qui figurent dans le tableau suivant :

**Tableau n°2 : Influence de la lecture sur l'écriture selon les apprenants**

<b>Question</b>	<b>La lecture permet d'améliorer la maîtrise de l'écriture</b>		
<b>Items</b>	jamais	rarement	souvent
<b>nombre</b>	4	12	36
<b>pourcentage</b>	7,27%	21,80%	65,45%

L'examen des résultats nous indique clairement que la majorité des élèves (65,45%) pense que la lecture peut améliorer l'écriture.

Les résultats relatifs à deuxième question s'avèrent comme suit :

**Tableau 03 :**

<b>Question</b>	<b>l'écriture permet d'améliorer la maîtrise de la lecture.</b>		
<b>items</b>	jamais	rarement	souvent
<b>nombre</b>	6	22	26
<b>pourcentage</b>	10,90%	40%	47,27%

Ces résultats indiquent donc que 47,27% des élèves estiment que l'écriture peut « souvent » améliorer la maîtrise de la lecture. 40% estiment, quant à eux, cela n'est valable que « rarement ».

Nous pensons que ce résultat est positif, car 6 étudiants uniquement (soit 10,90%) ont opté pour la réponse « jamais ».

Par ailleurs, nous les avons également interrogés sur les relations qui existent entre les deux compétences. Nous avons alors obtenu les résultats qui figurent dans le tableau suivant :

**Tableau 4 : relation lecture/écriture selon les apprenants**

<b>Question</b>	<b>Il existe des liens entre la compréhension de l'écrit et la production écrite.</b>		
<b>Items</b>	Jamais	rarement	souvent
<b>nombre</b>	9	20	22
<b>pourcentage</b>	16,36%	36,34%	40%

L'examen de ces résultats révèle donc que ceux qui estiment qu'il n'y a pas de liens entre les deux pratiques ou compétences sont très rare (16,36%). Ce résultat peut également être considéré comme très positif.

Cela dit nous devons noter que ces résultats contredisent partiellement ceux obtenus suite à la question n°1 que nous avons posé aux mêmes apprenants. En effet, les résultats obtenus quand nous les questionnons sur ce que leur disent leurs enseignants à ce sujet s'avèrent comme suit :

**Tableau 5: relations lecture/écriture dans les propos des enseignants**

<b>Question</b>	<b>Vos enseignants vous disent généralement que la lecture et l'écriture sont très différentes. (question1annexe 2).</b>	
<b>items</b>	vrai	faux
<b>nombre</b>	34	18
<b>pourcentage</b>	61,80%	32,72%

La majorité des apprenants (61,80%) déclarent donc que leurs enseignants leur disent qu'il y a une grande différence entre la lecture et l'écriture. Quand on confronte ces résultats avec ceux obtenus suite à la question n°3 (cf. supra tableau n°3), il nous semble que les deux résultats sont assez contradictoires.

Par ailleurs pour avoir plus données sur la nature des relations qu'établissent les apprenants entre la lecture et l'écriture, nous leur avons posé la question facultative suivante : « Que pouvez-vous ajouter au sujet des relations qui existent entre la lecture et l'écriture dans l'enseignement du français ? ». Parmi les réponses données nous reproduisons les suivantes :

*(A<sup>3</sup>.03) : je pense que la lecture élargie le savoir et cela en donnant une faculté à bien maîtriser l'orthographe.*

*(A.04) : la lecture enrichi l'écriture...*

*(A.06) : à force de lire le français on apprend beaucoup de mots, et cela nous aide aussi à mémoriser l'orthographe des mots ce qui nous évite de faire des fautes d'orthographe à l'écrit.*

*(A.07) : franchement, grâce à la lecture on peut améliorer notre niveau en orthographe, pour moi je crois qu'ils se complètent car on ne peut pas écrire sans savoir lire et on ne peut pas lire sans savoir écrire.*

*(A.09) : la lecture et l'écriture sont deux activités liées l'une à l'autre.*

Et une autre partie des élèves voient qu'il existe une relation de complémentarité, c'est le cas de :

*(A.07) : franchement, grâce à la lecture on peut améliorer notre niveau en orthographe, pour moi je crois qu'ils se complètent car on ne peut pas écrire sans savoir lire et on ne peut pas lire sans savoir écrire.*

*(A.10) : la lecture et l'écriture sont deux activités complémentaires, elles sont considérées par les documents officiels comme deux compétences visées au début l'élève est amené à lire des textes, vers la fin l'élève sera capable de produire.*

---

<sup>3</sup> Nous précisons que nous utilisons la lettre A. (suivie) d'un chiffre pour renvoyer aux apprenants concernés par notre questionnaire.



**(A.19)** : *la lecture et l'écriture ont une relation de complémentarité, pour bien écrire il faut savoir lire et prendre en compte toute l'importance de ses deux activités.*

D'après les réponses données par les élèves à la question facultative, nous remarquons que la majorité d'entre eux pense qu'il existe une relation de complémentarité entre les deux compétences, l'une ne peut exister sans l'autre.

### **2.3.2.2. Difficulté de l'écriture**

Il est fréquent que l'analyse du « rapport à l'écrit » des apprenants révèle que les apprenants pensent que l'écrit(ure) est (très) difficile. Ils l'appréhendent donc, voire le craignent (Ammouden ,2012). Pour vérifier si c'est le cas des apprenants qui nous concernent, nous les avons interrogés à ce sujet.

Les résultats des réponses données à la question n°3, s'avèrent synthétisés dans le tableau suivant :

**Tableau 06 : difficulté de l'écriture vue par les élèves.**

<b>Question</b>	<b>Vous pensez que l'écriture est plus difficile que la lecture.</b>	
	<b>items</b>	<b>items</b>
<b>items</b>	vrai	faux
<b>nombre</b>	39	16
<b>pourcentage</b>	70,90%	29,09%

D'après le résultat des réponses obtenues, une majorité écrasante soit (70,90%) des élèves voit que l'écriture est très difficile par rapport à la lecture.

Nous avons pensé que si c'est le cas, les enseignants ont peut-être contribué d'une manière ou d'une autre à ce que les apprenants cultivent ce type de « rapport à » l'écriture. Quand nous questionnons les apprenants à ce sujet, nous obtenons les résultats suivants :

**Tableau 07 : Difficulté de l'écriture dans les propos des enseignants**

<b>Question</b>	<b>Vos enseignants vous disent généralement que l'écriture est plus difficile que la lecture.</b>	
<b>items</b>	vrai	faux
<b>nombre</b>	35	20
<b>pourcentage</b>	63,63%	36,36%

Les résultats indiquent donc que la majorité (63,63%) des apprenants déclare que leurs enseignants disent souvent que l'écriture est plus difficile que la lecture, comme l'indique le résultat soit 63,63% des élèves le confirme. Et cela leur donne une vision différente aux deux compétences.

### **2.3.2.3. L'articulation dans les pratiques**

Qu'en est-il de l'articulation des deux compétences dans les pratiques, selon les apprenants ? Les résultats de la question à travers laquelle nous les questionnons sur ce sujet sont les suivants :

**Tableau 8 :les pratiques qui mettent en relation la lecture/écriture.**

<b>Question</b>	<b>Vous faites des leçons qui travaillent à la fois la compréhension de l'écrit et la production écrite.</b>		
<b>items</b>	jamais	rarement	souvent
<b>nombre</b>	12	30	13
<b>pourcentage</b>	21,80%	54,54%	40%

Nous pouvons donc conclure que l'articulation lecture/écriture serait rare, si nous nous fions aux réponses des apprenants.

Les enseignants sensibilisent –ils les apprenants aux liens existants entre les deux ? Quand nous interrogeons les apprenants à ce sujet, les réponses données sont synthétisées comme suit :

**Tableau 9 : Sensibilisation des apprenants par les enseignants aux liens lecture/écriture**

<b>Question</b>	<b>Les enseignants attirent votre attention sur les liens qui existent entre la compréhension de l'écrit et la production écrite.</b>		
<b>items</b>	jamais	rarement	souvent
<b>nombre</b>	13	16	20
<b>pourcentage</b>	23,63%	29,09%	36,36%

Les réponses données par les élèves révèlent donc les avis des apprenants à ce sujet sont partagés. Nous pensons que cela est dû au fait qu'il aurait eu du mal à interpréter correctement la question.

Quand nous les interrogeons sur ce que leur disent leurs enseignants à ce sujet (question 9 annexe 21) ? Les réponses que nous obtenons semblent confirmer ceux obtenus suite à la question n°8 (cf. supra tableau n°9).

Elle nous par ailleurs que deux compétences occupent une place importante chez les élèves. Nous nous permettons de citer quelques exemples donnés par eux- même en répondant a cette question, c'est le cas de : A3, A5, A23, A24, A25.ils avancent les exemples suivants :

(A<sup>4</sup>.3) : *ce sujet est très important, la compréhension de l'écrit enrichi notre vocabulaire.*

(A.5) : *il est important.*

(A.12) : *a mon avis la lecture est plus facile que l'écriture parce que quand on lit un mot également on l'écrit comme on le prononce et c'est pour cela ce sujet est très important dans la vie quotidienne d'un élève.*

(A.24) : *ce sujet est important, il faut le prendre au sérieux.*

(A.25) : *ce sujet est important pour un élève de lycée.*

#### **2.3.2.4. Synthèse des résultats**

L'examen des résultats des questionnaires distribués aux élèves nous conduisent à retenir particulièrement que la majorité des apprenants qui ont remplis nos questionnaires estime que :

- L'écriture est plus difficile que la lecture ;
- La lecture peut permettre de travailler l'écriture
- Que l'articulation lecture/écriture est rarement concrétisée dans les pratiques

#### **Conclusion**

Au terme de ce chapitre, nous avons pu déduire quelques synthèses liées à notre thème de recherche.

Les indications données dans le programme afin de travailler la compétence de la lecture et celle de l'écriture ont réservé une place assez importante à leur articulation, même si celle-ci n'a été jamais explicitement indiquée.

---

<sup>4</sup> Nous précisons que nous utilisons la lettre A. (suivie) d'un chiffre pour renvoyer aux apprenants concernés par notre questionnaire.

En analysant les activités de compréhension et celles de production écrite, nous avons constaté que l'articulation de la lecture et l'écriture occupe une certaine place dans le manuel scolaire, mais généralement elle part de la lecture à l'écriture.

Finalement, les résultats du questionnaire semblent indiquer que la majorité des enseignants pense qu'il y a un lien permanent entre la lecture et l'écriture et estime que le programme favoriserait l'articulation, contrairement au manuel où elle serait négligée.

Les apprenants interrogés, jugent, quant à eux, qu'il existe des relations et interactions entre la lecture et l'écriture, mais n'évoquent surtout que les interactions qui vont de la lecture à l'écriture et pas celle obéissant au sens inverse

## **Conclusion générale**

Une bonne formation en langue en général, et en langue française en particulier, dans le cas qui nous concerne, nécessite une maîtrise parfaite, et une jonction permanente des compétences langagières (lecture, écriture, oral...).

Dans notre mémoire, nous avons tenté de nous intéresser aux relations, interactions et articulation de la lecture et de l'écriture, et de nous interroger, particulièrement, sur la place accordée à l'articulation lecture/écriture dans l'enseignement du français en 2 AS. .

Un bref état de la question relatif à la théories liée à ces problématiques nous a permis de conclure que l'articulation lecture/écriture est très recommandée par la didactique d'aujourd'hui.

En suite, pour mesurer le degré de concrétisation de cette recommandation sur le terrain, nous avons essayé d'analyser le programme et le manuel scolaire du niveau en question ? Nous avons appuyé les conclusions tirées de cette analyse par, les résultats de questionnaires que nous avons distribués à des enseignants et à des apprenants de 2 A.S.

Nous avons pu constater au terme de notre analyse de manuel et le programme que l'articulation lecture/écriture n'est pas explicitement indiquée. Par ailleurs, si les indications données dans le programme peuvent favoriser à cette articulation, ce n'est pas le cas des activités proposés dans le manuel qui nous semblent ne pas permettre suffisamment cette articulation.

Nous avons également retenu que l'articulation de type écriture/lecture est particulièrement négligée.

Les élèves ainsi que les enseignants, majoritairement partagent l'idée que s'il existe vraiment une des relations entre la lecture et l'écriture. Ils sont

également nombreux à penser que c'est surtout la lecture qui peut contribuer à améliorer l'écriture et pas l'inverse.

Nous avons enfin retenu que l'articulation lecture/écriture ne serait pas suffisamment concrétisée dans les pratiques de classe.

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 et insister sur la part qui lui est réservée dans les pratiques de classe.



## **Références bibliographiques**

- ADAM Jean-Michel, (2006) *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : éd. Armand Colin.
- AMMOUDEN Amar (2006) « L'enseignement/apprentissage de la grammaire : Les principes des approches communicatives en 3ème A.S. », Mémoire de magistère en didactique (non publié), Université de Béjaïa, EDAF (Encadré par A. AREZKI)
- AMMOUDEN M'hand (2007) « Propositions didactiques pour l'application d'une pédagogie active dans l'UE : Pratiques de la Langue Étrangère en 1ère année de licence de Français », Mémoire de magistère en didactique (non publié), Université de Béjaïa, EDAF (encadré par C. Cortier)
- 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, (Dir. M. Kebbas & C Cortier)ATMANI Fadila, (2006) « *application d'une typologie des défauts de cohérence textuelle à l'analyse des productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire* », thèse de magister, l'université de Constantine (Dir.Charred Yasmina).
- BENAMER-BELKACEM Fatima (2010) « Le métalangage didactique et l'implication de l'apprenant dans l'avant-propos du manuel de français de deuxième année moyenne », in. S. Aouadi, L. Kadi et J. Cortès, « Le Français Langue/Objet d'Enseignement », Synergies Algérie n°9, p. 53-66, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/fatima.pdf>

- BENBOUZID Boubkeur,(2006) « Préface », in.N. Toualib-Thaalibi& Tawil S. (dirs), *Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algerie*, Alger :Unesco/ONP, pp-9-11
- BESSE Henri (1992) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Saint-Cloud : Didier-Credif, coll. Essais.
- CREPIN, F., LORIDON, M., POUZALGUES-DAMON, Evelyne, (1994), *Français : Méthodes et techniques*, (Nouvelle édition augmentée), Paris : Nathan.
- CUQ Jean Pierre & GRUCA Isabelle (2006) « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Grenoble : P.U.G.
- DELPLANQUE Emilie (2012) « *L'articulation de la lecture au CP* », Mémoire de master 2, Université d'Atrois (Dirs. M. Avezard & C. Roger).
- FIJALKOW Jaques Pierre (2003) « 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] <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf> (consulté en décembre 2012). GAISSON Jocelyne, (2006). « *La lecture de la théorie à la pratique* », Bruxelles : Deboeck.
- MAKHLOUFI Nacima (2011) « Le ludique dans l'Enseignement/ Apprentissage du FLE chez les 1ère AS », in. Synergies Algérie, n° 12, pp. 63-79.
- MARTINEZ Pierre (1996) *La didactique des langues étrangères*, Paris : Publications Universitaires de France, Coll. «Que sais-je?».

- OUYOUGOUTE Samira (2011) « Quelle(s) méthode(s) pour enseigner l'oral à l'école primaire en Algérie ? », in. *Synergies Algérie*, n° 12, pp. 131-141.
- PUREN Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ International, coll. Didactique des Langues Étrangères.
- REUTER Yves (1994) *Les interactions lecture /écriture : Actes du colloque Theodile, Crel (Lille, Novembre 1993)*, Berne :Peter Lang.
- REUTER Yves, (1995) « *les relations et les interaction lecture, écriture dans le champ didactique* », in, Y .Reuter (coord), *Lecture/ecriture, Pratiques*, n°86, Metz : CRESEF, pp.5-6.
- STAIGER Ralph C. (1976) *L'enseignement de la lecture : problèmes et réflexions*, Paris : éd.delachaux et Nésite.
- TATAH Nabila (2011) « Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE », in. *Synergies Algérie*, n° 12, pp. 123-130.
- THOMAS Shirley Carter(2000) *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris : l'Harttman
- TOUALBI-THAALIBI Nourdine. & TAWIL Sobhi (dir.), (2005), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS
- TOUALBI-THAÂLIBI Nordine & TAWIL Sobhi (dirs.), (2006) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Alger : UNESCO – ONPS.

TOUATI Radia (2011) « Proposition de solution multimédia pour l'intonation fautive en FLE en milieu universitaire algérien », *Synergies Algérie*, n° 13, pp. 195-206

WIRTHNER Martine, 2006 « Genre de texte, lecture et écriture », in. M. Wirthner, *Lecture et écriture*, in. *Résonances*, No 1, pp. 12-14, [en ligne], [http://www.vs.ch/Press/DS\\_314/DOC-2005-11-21-8562/fr/01%20Resonances%20sept.pdf](http://www.vs.ch/Press/DS_314/DOC-2005-11-21-8562/fr/01%20Resonances%20sept.pdf) (consulté en décembre 2012)

ZAGRAR Baroudi, BOUMOUS Abdelkader & BETAOUAF Rachida (2009) *Français 2 année secondaire* , Alger : éd. Office National des Publications Scolaires.

## **Annexes**

## **Annexe : questionnaire**

**Annexe 1** : formulaire du questionnaire distribué aux enseignants.....1

**Annexe 2** : formulaire du questionnaire distribué aux élèves de 2as.....2

**Annexe 3** : Réponses données par les enseignants aux questions  
ouvertes.....3

**Annexe 4** : Réponses données par les élèves aux questions ouvertes.....9

## Un questionnaire destiné aux enseignants de français.

Ce questionnaire, qui restera anonyme, est établi dans le cadre d'un travail de recherche réalisé par Nouri Abdelkarim, étudiant en master 2 – Université A. Mira – Béjaia.

Sexe : F  M  Age : .. ans Diplôme : ..... Expérience professionnelle : .. ans

1. Estimez-vous qu'il existe des liens entre la compréhension de l'écrit et la production écrite ?

Jamais  Rarement  Souvent

- **Citez des exemples** .....

.....

2. Vous pensez que la lecture permet d'améliorer les compétences d'écriture.

Jamais  Rarement  Souvent

- **Citez des exemples** .....

.....

3. Vous pensez que la l'écriture permet d'améliorer les compétences de lecture.

Jamais  Rarement  Souvent

- **Citez des exemples** .....

.....

4. Proposez-vous des activités ou leçons qui travaillent simultanément la compréhension de l'écrit et la production écrite ?

Jamais  Rarement  Souvent

- **Citez des exemples** .....

.....

5. Vous pensez que le programme de français favorise les liens lecture/écriture.

Jamais  Rarement  Souvent

- **Explication :** .....

.....

6. Vous pensez que le manuel de français favorise les liens lecture/écriture.

Jamais  Rarement  Souvent

- **Explication :** .....

.....

7. Vous entamez une séquence didactique par une séance de

compréhension de l'écrit  production écrite

8. L'évaluation diagnostique (au début de la séquence) comporte des activités de

compréhension de l'écrit  production écrite

**Merci pour votre aimable contribution.**



## Questionnaire destiné aux élèves de 2<sup>ème</sup> A.S (Matière concernée : Français)

Ce questionnaire, **qui restera entièrement anonyme**, est établi dans le cadre d'un travail de recherche universitaire portant sur l'enseignement du français en 2<sup>ème</sup> AS, réalisé par Nouri Abdelkrim, étudiant en master 2 – Université A. Mira – Béjaia.

**N.B. Veuillez ne cocher, à chaque fois, qu'une seule réponse.**

**Sexe :** F  M  **Classe :** .....

1. Vos enseignants vous disent généralement que la lecture et l'écriture sont très différentes.  
 Vrai  Faux
2. Vos enseignants vous disent généralement que l'écriture est plus difficile que la lecture.  
 Vrai  Faux
3. Vous pensez que l'écriture est plus difficile que la lecture.  
 Vrai  Faux
4. La lecture permet d'améliorer la maîtrise de l'écriture.  
 Jamais  Rarement  Souvent
5. L'écriture permet d'améliorer la maîtrise de lecture.  
 Jamais  Rarement  Souvent
6. Il existe des liens entre la compréhension de l'écrit et la production écrite.  
 Jamais  Rarement  Souvent
7. Vous faites des leçons qui travaillent à la fois la compréhension de l'écrit et la production écrite.  
 Jamais  Rarement  Souvent
8. Les enseignants attirent votre attention sur les liens qui existent entre la compréhension de l'écrit et la production écrite.  
 Jamais  Rarement  Souvent
9. Que vous disent-ils par exemple à ce sujet ?

.....  
.....

**Question facultative :** Que pouvez-vous ajouter au sujet des relations qui existent entre la lecture et l'écriture dans l'enseignement du français ?

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

**Merci pour votre très aimable contribution**

### **Annexe 3 : réponses données par les enseignants aux questions ouvertes.**

#### **Question n°1:**

**(E.1) : (souvent) :** toujours puisque la production écrite est le prolongement, de ce qui est étudié. Toutes les situations d'intégration proposées préparent à cette étape.

**(E.2) : (souvent)** en phase d'intégration, on demande souvent aux élèves de reproduire le modèle en C.E.

**(E.3) : (souvent)** lorsque l'élève comprend son texte il en saisit mieux l'organisation ce que lui permet de mieux produire.

**(E.4) : (souvent)** sans exemple.

**(E.5) : (souvent)** la compréhension de l'écrit prépare la production écrite, la structure du texte /les caractéristiques d'un type de texte /la cohérence.

**(E.6) : (souvent)** nature du texte.

**(E.7) : (souvent)** une compréhension d'un texte argumentatif fera objet d'un débat qu'il faut préparer à l'écrit.

**(E.8) : (souvent)** nature du texte.

**(E.9) : (souvent)** la compréhension de l'écrit prépare à la production écrite.

**(E.10) : (souvent)** il y a des liens dans le type de discours par exemple, dans la progression thématique, le vocabulaire, les temps verbaux.

**(E.11) : (souvent)** en 2as, projet 1, on traite des textes dont la visée communicative et d'informer et d'expliquer des faits, des notions de manière objective « discours objectivé », en production, on travaille la technique de compte rendu objectif.

**(E.12)** : (souvent) dans le reportage les auteurs utilisent un lexique propre et les élèves réemploient ce lexique dans leurs productions.

**(E.13)** : (souvent) un texte de compréhension sur le tourisme, une expression écrite sur la description d'un lieu touristique.

### **Question n° 02 :**

**(E.1)** : (souvent) quand celle-ci intervient très tôt, c'est-à-dire à partir de 5 ou 6 ans.

**(E.2)** : (souvent) enrichissement lexical et syntaxique, l'élève qui lit s'exprime même à l'écrit.

**(E.3)** : (souvent) la lecture améliore le vocabulaire, la syntaxe et apporte des modèles de constructions pour l'apprenant.

**(E.4)** : (souvent) amélioré son style.

**(E.5)** : (souvent) type de texte /richesse linguistique.

**(E.6)** : (souvent) l'enrichissement du vocabulaire, structure des textes.

**(E.7)** : (souvent) certainement, dégager le schéma narratif d'un texte permet à l'élève de construire une narration (texte) en appliquant le schéma narratif.

**(E.8)** : (souvent) structure des textes.

**(E.9)** : (souvent) notamment au niveau de l'orthographe.

**(E.10)** : (souvent) c'est en lisant qu'on apprend à écrire.

**(E.11)** : (rarement) certes la lecture permet d'améliorer les compétences d'écriture mais dans l'approche par les compétences la lecture est marginalisée dans la mesure où la C.I travaillée sous formes d'activités.

**(E.12)** : (souvent) en lisant beaucoup, l'élève enregistre l'orthographe des mots (tjrs le reportage d'un passage magnifique).

**(E.13)** : (souvent) des romans et des journaux.

**Question n°03:**

**(E.1)** : (je ne sais pas) sans réponse.

**(E.2)** : (sans réponse).

**(E.3)** : (souvent) plus on écrit plus on maîtrise les subtilités de langue et langue et ainsi on est mieux armé pour comprendre.

**(E.4)** : (souvent) écrire est lié à l'acte de lire.

**(E.5)** : (sans réponse) c'est l'inverse.

**(E.6)** : (jamais) sans réponse.

**(E.7)** : (souvent) pour définir une notion ou expliquer un phénomène il faut chercher l'information par le biais de la lecture.

**(E.8)** : (souvent) devinette –textes puzzle.

**(E.9)** : (souvent) l'écriture suscite l'envie de lire.

**(E.10)** : (souvent) sans exemple.

**(E.11)** : (jamais) dans l'approche par objectif (1<sup>ère</sup> réforme du système éducatif) l'une des types de compte rendu d'une E.I « c'est la lecture repérage » (repérer les fautes surtout d'orthographe et puis les corriger).dans cette approche on se base sur les caractéristiques du discours étudié.

**(E.12)** : (rarement) le mot « cognitif » l'élève sait comment l'écrire mais il ne sait pas le prononcer il oublie le « g ».

**(E.13)** : (souvent) poésie.

**Question n°04 :**

**(E.1) :** (rarement) je préfère procéder par étapes, je définis les objectifs, et en fonction de cela, j'avance dans le travail.

**(E.2) :** (souvent) investissement d'un champ lexical dans une activité d'intégration /reformulation d'une idée, d'un concept (définition).

**(E.3) :** (souvent) identification de l'intention communicative de l'énonciateur repérage du plan, identification du thème, des arguments, identifications des étapes du raisonnement de l'auteur.

**(E.4) :** (souvent) les questions de compréhension doivent toujours converger vers les productions écrites (synthèse, compte rendu).

**(E.5) :** (rarement) activité d'intégration /de préparation à l'écrit/de synthèse (ex, résumé).

**(E.6) :** (rarement) textes puzzle, devinettes.

**(E.7) :** (souvent) employer un vocabulaire (thématique ou relationnel) étudié dans la rédaction d'un paragraphe.

**(E.8) :** (souvent) devinette- textes puzzle.

**(E.9) :** (jamais) sans réponse.

**(E.10) :** (rarement) les activités de synthèse (à la fin de l'analyse d'un texte).

**(E.11) :** (souvent) ex : séance de la préparation à l'écrit ou les activités de remédiation.

**(E.12) :** (souvent) un texte qui parle « des droits des enfants » on propose aux élèves un petit passage avec une série de mots puis ils vont compléter.

**(E.13) :** (rarement) la lecture, l'oral.

**Question n°05 :**

**(E.1) :** (rarement) puisque ce sont les types discursifs qui sont visés , mais une fois acquis, cela permet d'écrire (30 %de réussite dans les classes lettres).

**(E.2) :** (souvent) les models discursifs sont vus en compréhension et reproduits en expression.

**(E.3) :** (souvent) la compréhension de l'écrit est au service de la production écrite, on ne lit pas seulement comprendre un texte pour maîtriser des méthodes dans le but de produire.

**(E.4) :** (souvent) on ne peut pas dissocier les deux, l'élève est constamment appelé à s'exprimer à l'oral et aussi à l'écrit.

**(E.5) :** (souvent) les résumés /les comptes rendus.

**(E.6) :** (rarement) les manuels ne sont pas conçus par les spécialistes.

**(E.7) :**(souvent) chaque séquence aboutit à une situation d'intégration (production écrite).

**(E.8) :** (rarement) les manuels ne sont pas conçus par des spécialistes.

**(E.9) :** (souvent) les activités de lecture tendent vers la production de l'écrit.

**(E.10) :** (souvent) il y a toujours un lien entre les textes supports à analyser et la production écrite (dans le thème et le type du discours).

**(E.11) :** (rarement) la lecture et l'écriture entretiennent des supports écrits on ne peut pas les dissocier leur apprentissage, baigner dans l'écrit nous permet pas d'acquérir la maîtrise de la langue écrite, le passage de l'oral à l'écrit n'est pas immédiat, le manuel scolaire ne répond pas à cette théorie.

**(E.12) :** (souvent) dans chaque fin de séquence il y a une activité de l'écrit.

**(E.13) :** (souvent) c'est l'approche par compétence qui favorise la production.

**Question n°06 :**

**(E.1) :** (jamais) quand les textes proposés sont intéressants (le 1<sup>er</sup> trimestre fatigue les élèves puisque le même thème est traité en français et à l'histoire -géo

**(E.2) :** (rarement) tout dépend des projets : le débat d'idées, le texte explicatif.

**(E.3) :** (rarement) les manuels de français ont été conçus pas des personnes qui ne sont pas au fait des nouvelles approches pédagogique.

**(E.4) :** (rarement) il faut adapter les manuels à chaque filière pour motiver l'élève dans sa spécialité.

**(E.5) :** (rarement) sans exemple.

**(E.6) :** (rarement) parce que parfois, on est obligé de chercher des activités de langue.

**(E.7) :** (souvent) des activités de production écrite sont proposés après chaque texte.

**(E.8) :** (rarement) on ne trouve pas souvent des supports qui correspondent aux projets étudié.

**(E.9) :** (souvent) les activités de compréhension de l'écrit préparent l'élève à produire de l'écrit.

**(E.10) :** (rarement) sans exemple.

**(E.11) :** (rarement) sans exemple.

**(E.12) :** (souvent) car il propose des textes qui sont faciles et simples à comprendre, et l'élève est toujours attiré par ce langage simple.

**(E.13) :** (souvent) sans exemple.

## **Annexe 4 : des réponses données par des élèves aux questions ouvertes.**

### **Question n°09 :**

(A.1) : sans réponse.

(A.2) : ils disent parfois, il peut y avoir un lien entre les questions de compréhension et celles de l'expression écrite.

(A.3) : ce sujet est très important, la compréhension de l'écrit enrichi notre vocabulaire.

(A.4) : la compréhension de l'écrit et la production écrite sont des moyens d'améliorer la maîtrise de la lecture.

(A.5): il est important.

(A.6): sans réponse.

(A.07) : grâce à la compréhension de l'écrit, on peut déduire sur quoi parle la production écrite

(A.08) : sans réponse.

(A.09) : on comprend les éléments du texte a propos de la compréhension écrite.

(A.10) : les enseignants nous disent que la compréhension de l'écrit nous permet de comprendre les éléments qui relient aux textes étudiés, mais la production il s'agit de produire des textes personnels.

(A.11) : si on suit bien en classe les règles qu'il faut suivre et les erreurs à ne pas commettre, on réussit souvent notre expression.

(A.12) : a mon avis la lecture est plus facile que l'écriture parce que quand on lit un mot également on l'écrit comme on le prononce et c'est pour cela ce sujet est très important dans la vie quotidienne d'un élève.

(A.13) : pour moi, entre la lecture et l'écriture une grande relation, c'est que mieux lire, mieux écrire.

(A.14): sans réponse.



(A.15) : en comprenant la compréhension peut maîtriser la production.

(A.16) : sans réponse.

(A.17) : c'est important.

(A.18) : sans réponse.

(A.19) : le français est une langue très complexe pour cela il faut ce documenter et lire afin de la maîtriser.

(A.20) : sans réponse.

(A.21) : ils nous disent et nous conseillent de lire à chaque fois qu'on a une occasion.

(A.22) : la compréhension de l'écrit permet d'avoir des idées d'enrichir notre savoir pour pouvoir développer la production écrite.

(A.23) : la lecture est un pas pour la lecture.

(A.24) : ce sujet est important, il faut le prendre au sérieux.

(A.25) : ce sujet est important pour un élève de lycée.

### **La question facultative :**

(A.01) : il y a une grande relation.

(A.02) : (la lecture) je dirai que l'écriture rend plus facile la lecture, plus en écrit et plus (il nous est facile) la lecture est plus facile car les bases de la lecture résident souvent dans l'écriture.

(A.03) : je pense que la lecture élargit le savoir et cela en donnant une faculté à bien maîtriser l'orthographe.

(A.04) : la lecture enrichit l'écriture...

(A.05) : sans réponse.

(A.06) : à force de lire le français on apprend beaucoup de mots, et cela nous aide aussi à mémoriser l'orthographe des mots ce qui nous évite de faire des fautes d'orthographe à l'écrit.

**(A.07)** : franchement, grâce à la lecture on peut améliorer notre niveau en orthographe, pour moi je crois qu'ils se complètent car on ne peut pas écrire sans savoir lire et on ne peut pas lire sans savoir écrire.

**(A.08)** : que lire souvent permet de mieux écrire et améliorer son vocabulaire au même temps.

**(A.09)**: la lecture et l'écriture sont deux activités liées l'une à l'autre.

**(A.10)** : la lecture et l'écriture sont deux activités complémentaires, elles sont considérées par les documents officiels comme deux compétences visées au début l'élève est amené à lire des textes, vers la fin l'élève sera capable de produire.

**(A.11)** : grâce à la lecture on apprend souvent de nouveaux mots et on enrichit notre vocabulaire et aussi souvent à éviter les fautes d'orthographe...

**(A.12)**: sans réponse.

**(A.13)** : sans réponse.

**(A.14)** : sans réponse.

**(A.15)** : sans réponse.

**(A.16)** : l'écriture aide à lire correctement.

**(A.17)** : la relation est que sans la lecture on ne peut pas.

**(A.18)** : ça permet d'améliorer les fautes d'orthographe.

**(A.19)** : la lecture et l'écriture ont une relation de complémentarité, pour bien écrire il faut savoir lire et prendre en compte toute l'importance de ses deux activités.

**(A.20)** : sans réponse.

**(A.21)** : je pense que la lecture enrichit le savoir et permet d'acquérir des connaissances quoiqu'il soit le domaine ou l'activité (grammaire, orthographe, articulation....).

**(A.22)** : pour moi, la lecture a un grand rôle et elle infecte beaucoup l'écriture dans plusieurs sens, elle enrichit notre savoir, elle améliore nos connaissances et notre vocabulaire et bien maîtriser la langue française.

**(A.23)** : la lecture permet de faire apprendre l'écriture.

**(A.24)** : sans réponse.

**(A.25)** : la relation entre eux c'est quelqu'un sait la lecture et surement il va savoir l'écriture.