

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

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue Française



Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat en
Option : Didactique des langues

Titre

***Les dimensions de la lecture et la compétence
rédactionnelle en FLE chez les étudiants de Master à
l'U.K.M de Ouargla.***



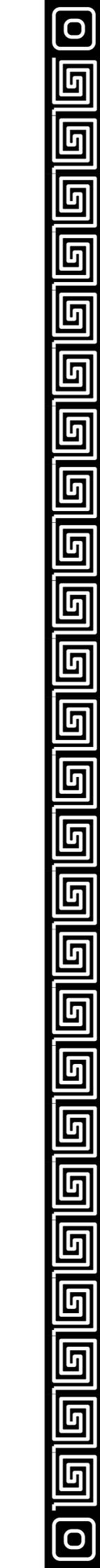
Présentée et soutenue publiquement par
Mohammed **BEBBOUKHA**

Directeur de thèse
Dr. Mohammed **DRIDI**

Jury

Prénom NOM	Grade, établissement universitaire	Président
Mohammed DRIDI	MCA, Univ Kasdi Merbah Ouargla	Rapporteur
Prénom NOM	Grade, établissement universitaire	Examineur
Prénom NOM	Grade, établissement universitaire	Examineur
Prénom NOM	Grade, établissement universitaire	Examineur
Prénom NOM	Grade, établissement universitaire	Examineur

Année universitaire : 2020-2021



Dédicace

A vous mes chers parents :
Le sage Sidi et la tendre Omma

A toi mon épouse : Chère fleur Zohra

A mes filles, mes étoiles:
Sara, Imane, Asma, Meriem, Assia et Belkis

A toi ma sœur Rebiha

A vous mes frères:
Messaoud, Kamel, Tahar, Azzeddine, Nadjib et Ala ;
Seddik, Adel et Antar

Que ces pages soient votre fierté



Remerciements

- *Je remercie très vivement mon encadreur Dridi Mohammed pour ses conseils pratiques et ses orientations durant la réalisation de cette recherche.*
- *Je remercie également mon ex-encadreur Dakhia Abdelouahab pour la confiance totale qu'il a faite à moi. Sans oublier Madame Chnane Fati Davin qui m'a aidé à faire une bonne entame en début de ce travail.*
- *Je remercie aussi tous les étudiants de master qui ont contribué à la réalisation des expérimentations et à la vérification scientifique sur terrain.*
- *Merci à tous les collègues sympathiques notamment Henka Nadjah et mon ami Mustapha Zahal.*
- *Un grand merci à tous mes enseignants surtout Monsieur Dahou Foudil pour ses sincères encouragements.*
- *Enfin je remercie à l'avance les membres de mon jury de thèse de leur accord d'en faire partie pour participer à l'évaluation et au perfectionnement de mon travail.*

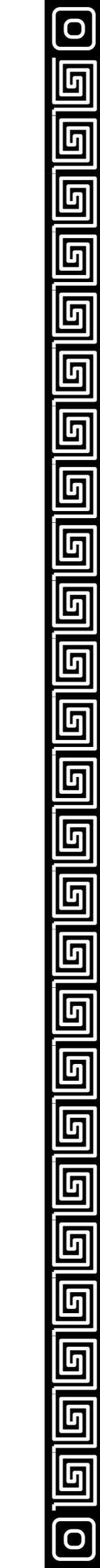


Table des matières

Dédicace	1
Remerciements.....	1
Table des matières	VII
Introduction	- 12 -
Chapitre-1. Regards croisés sur la lecture.....	- 20 -
1 – 1 Définition de la lecture.....	- 21 -
1 – 2 Place de la lecture dans les différentes méthodologies.....	- 23 -
1 – 3 Les types de lecture.....	- 24 -
1 – 3 – 1 La lecture sélective ou de repérage	- 24 -
1 – 3 – 2 La lecture en diagonale.....	- 26 -
1 – 3 – 3 La lecture active.....	- 26 -
1 – 4 Les objectifs de la lecture.....	- 27 -
▪ – 5 Lecture et compréhension.....	- 28 -
1 – 6 Lecture et perception visuelle.....	- 29 -
1 – 7 Les dimensions de la lecture.....	- 31 -
1 – 8 La compétence en lecture.....	- 35 -
1 – 9 Exploration de l'habitude de lire chez les étudiants de première année master.....	- 39 -
1– 9 – 1 Lecture numérique et habitude de lire.....	- 39 -
1 – 10 La lecture chez les étudiants de 2 ème année master.....	- 43 -
1 - 10 – 1 Attachement des étudiants en M2 à la lecture.....	- 43 -
1 – 10 – 2 Les domaines de lecture chez les étudiants en M2.....	- 44 -
1 – 10 – 3 Lire dans son domaine de spécialité.....	- 45 -
1 – 10 – 4 Nombre d'heures de lecture par semaine.....	- 47 -
Chapitre-2. L'écriture et ses contraintes.....	- 49 -
2 – 1 Définitions de la production écrite.....	- 50 -
2 – 2 Place de la production écrite dans les différentes méthodologies.....	- 51 -
2 – 2 – 1 La méthodologie traditionnelle.....	- 51 -
2 – 2 – 2 La méthode naturelle.....	- 52 -
2 – 2 – 3 L'approche audio-orale.....	- 54 -
2 – 2 – 4 L'approche cognitive.....	- 54 -
2 – 2 – 5 L'approche communicative.....	- 55 -

2 – 3 Types d'écritures à l'université.....	- 56 -
2 – 3 – 1 L'écriture académique.....	- 56 -
2 – 3 – 2 L'écriture de recherche en formation.....	- 57 -
2 – 3 – 4 L'écriture des chercheurs.....	- 58 -
2 – 4 L'évaluation dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.....	- 58 -
2 – 4 – 1 Les fonctions de l'évaluation.....	- 59 -
2 – 4 – 2 Les démarches d'évaluation.....	- 60 -
2 – 4 – 3 L'évaluation de l'écrit.....	- 60 -
2 – 5 Attachement des mastérants en 1 ère année master à l'écriture.....	- 62 -
2 – 5 – 1 La dimension logique dans l'écrit.....	- 63 -
2 – 5 – 2 Les difficultés en écriture chez les étudiants en master 1....	- 64 -
2 – 6 Attachement des mastérants en master 2 à l'écriture.....	- 67 -
2 – 6 – 1 L'habitude d'écrire chez les étudiants en M2.....	- 67 -
2 – 6 – 2 Les sujets d'écriture.....	- 68 -
2 – 6 – 3 Ecrire dans son domaine de spécialité.....	- 70 -
2 – 6 – 4 Typologie textuelle et difficultés d'écriture.....	- 71 -
Chapitre-3. L'interaction lecture/écriture.....	- 73 -
3 – 1 Définition de la littéracie.....	- 74 -
3 – 2 Fondements de l'interaction lecture/écriture.....	- 76 -
3 – 2 – 1 Les structures de la mémoire.....	- 77 -
3 - 2 - 1 – 1 <i>La mémoire biologique.....</i>	<i>- 78 -</i>
3 - 2 - 1 – 2 <i>La mémoire affective</i>	<i>- 78 -</i>
3 - 2 - 1 – 3 <i>La mémoire logique (sociale).....</i>	<i>- 79 -</i>
3 – 2 – 2 Observer et mémoriser.....	- 79 -
3 – 3 Les genres de mémoire.....	- 81 -
3 – 3 – 1 Les limites de la mémoire iconique.....	- 81 -
3 – 3 – 2 Interaction de la mémoire visuelle avec les autres types de mémoire	- 82 -
3 – 4 La théorie de Collins et Quillian.....	- 82 -
3 – 4 – 1 La mémoire visuelle et la motricité.....	- 84 -
3 – 4 – 2 Rappel et mémoires.....	- 85 -
3 – 4 – 3 L'importance du visuel.....	- 85 -
3 – 5 Mémoires, savoir-faire et communication	- 86 -
3 – 6 Retenir et comprendre.....	- 89 -
3 – 6 – 1 Contexte et compréhension.....	- 89 -
3 – 6 – 2 Evocation des connaissances.....	- 91 -

3 – 7 Fonctionnement de la mémoire en réception et en émission.....	- 92 -
3 – 7 – 1 Traitement de l'information.....	- 92 -
3 – 7 – 2 Dessiner ou photographier.....	- 93 -
3 – 7 – 3 Le modèle de Modal et les travaux précédents.....	- 95 -
3 – 7 – 4 Ecriture et mémoire de travail (MDT)	- 96 -
3 – 8 Etude de l'interaction lecture/écriture dans les mémoires de master...	- 98 -
3 – 8 – 1 Types de références	- 100 -
3 – 8 – 2 Références consultées et références réinvesties.....	- 101 -
3 – 8 – 3 Références réinvesties.....	- 101 -
3 – 8 – 4 Procédés d'insertion des citations.....	- 102 -
3 – 8 – 5 La fonction des citations exploitées	- 104 -
3 – 8 – 5 – 1 La fonction des citations dans le premier mémoire.....	- 105 -
3 – 8 – 5 – 2 La fonction des citations dans le deuxième mémoire.....	- 108 -
3 – 8 – 5 – 3 La fonction des citations dans le troisième mémoire.....	- 110 -
3 – 8 – 5 – 4 La fonction des citations dans le quatrième mémoire.....	- 112 -
3 – 8 – 5 – 5 La fonction des citations dans le cinquième mémoire	- 115 -

Chapitre-4. Expérimentations sur l'activité interactive

lecture/écriture..... - 119 -

4 – 1 Fluence et habilité en lecture chez les étudiants de master 1.....	- 120
-	
4 – 1 – 1 Fluidité en lecture.....	- 120
-	
4 – 1 – 2 Habilité et stratégie du lecteur.....	- 122 -
4 – 1 – 3 Le retour en arrière en lisant	- 123 -
4 – 1 – 4 Eviter la subvocalisation.....	- 125 -
4 – 2 Expérience sur l'interaction compréhension/production.....	- 127 -
4 – 2 – 1 Déroulement du test	- 127 -
4 – 2 – 2 Objectifs et savoir-faire visés.....	- 127 -
4 – 2 – 3 Différences entre les deux textes.....	- 128 -
4 – 2 – 4 Analyse des résultats.....	- 129 -
4 – 2 – 4 - 1 Réinvestissement des mots et expressions	- 129 -
4 – 2 – 4 - 2 Reprise de la situation énonciative	- 132 -
4 – 2 – 4 - 3 Interférence oral et écrit	- 133 -
4 – 2 – 4 - 4 Exploitation des données.....	- 134 -
4 – 2 – 4 - 5 Interaction immédiate.....	- 135 -
4 – 2 – 4 - 6 Interaction profonde.....	- 136 -
4 – 2 – 4 - 7 Interaction positive et interaction négative	- 136 -
4 – 2 – 4 - 8 L'apport personnel en production écrite	- 137 -
4 – 2 – 4 - 9 Le reflet des lacunes de compréhension sur l'expression ..-	- 139 -
4 – 2 – 4 - 10 Stratégie d'évitement des données non comprises	- 140 -
4 – 2 – 4 - 11 Indépendance des données.....	- 140 -
4 – 2 – 4 - 12 Contradiction et ambiguïté	- 141 -

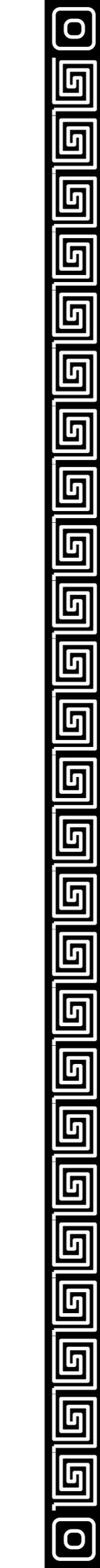
Conclusion.....	- 144 -
Références bibliographiques.....	- 153 -
Annexes.....	- 157 -
Résumé.....	- 180 -

List Des Tableaux

Tableau II. 1.Difficultés En Ecriture	- 64 -
Tableau II. 2.les composantes de la MDT.....	- 97 -
Tableau III. 1.Insertion des citations.....	- 103 -
Tableau IV. 1.Reprises véhiculées de la lecture à l'écriture par la MDT	- 131 -
Tableau IV. 2.Apport personnel en production écrite	- 138 -

List Des Figures

Figure I. 1.Taux de lecture chez les mastérants	- 41 -
Figure II. 1.Difficultés en écriture.....	- 66 -
Figure II. 2.Architecture de la mémoire de travail	- 96 -
Figure III. 1.les genres de mémoire et les savoirs faire en corrélation communicative..	- 87 -
Figure III. 2.Taux des ouvrages réinvestis	- 102 -
Figure III. 3.Références consultées.	- 101 -
Figure III. 4.Roles des Citations	- 118 -
Figure IV. 1. La partie Réinvestie du texte initial.....	- 132 -



Introduction

Toute activité scientifique est fondée sur des principes de base relevant d'une théorie de la connaissance. Celle-ci oriente le parcours de l'activité scientifique et prévoit ses résultats car elle fournit à cette activité une méthode d'analyse et guide la progression de son raisonnement à travers le sens qu'elle lui trace entre les présupposés et lois générales et les observations de terrain.

Le point commun entre les sciences, c'est qu'elles progressent toutes entre la théorie et la pratique. Ces deux pôles s'influencent et s'enrichissent grâce au va-et-vient entre les lois générales et les pratiques et observations de terrain en passant à chaque fois par des hypothèses nécessaires à la vérification scientifique.

Par conséquent, l'université donne aujourd'hui une grande importance à cette vérification à travers la prise en compte du réel et le tracé méthodologique du parcours de ses recherches menées soit par les enseignants soit par les étudiants afin de donner une légitimité aux résultats scientifiques obtenus ou attendus.

Les méthodes de recherches en didactique [générale], comme dans toutes les sciences de l'homme (sociologie, psychologie, histoire, etc.), sont une composante essentielle de ce domaine puisque les résultats scientifiques y sont élaborés au travers de prises de données sur le «réel», c'est-à-dire de données empiriques. (Y.Reuter et all.2007, p.13)

Dans notre domaine de recherche en didactique des langues la prise en compte du réel est au cœur des préoccupations des spécialistes en privilégiant certaines méthodes et démarches sur d'autres et en prenant en considération les spécificités de chaque situation d'apprentissage en réception comme en production de la langue.

En outre la plupart des recherches menées en didactique des langues ne peuvent pas dépasser l'influence de la phase de réception sur celle de production à l'oral comme à l'écrit, d'où vient l'importance de l'interaction lecture/écriture dans l'apprentissage des langues notamment celles étrangères.

La présente recherche tente alors de découvrir comment pourrait manifester

l'interaction lecture/écriture chez les étudiants de master, ce qui pourrait participer d'un côté au développement de la démarche de réception chez eux, et d'un autre côté au développement de la capacité du réinvestissement de leurs acquis antérieurs en maîtrisant la combinaison de ces derniers avec leurs nouvelles connaissances. Cela pourrait également contribuer à l'amélioration de la pratique d'enseignement visant la compétence rédactionnelle chez l'apprenant.

A ce propos Bédard précise :

Nous ne saurions prétendre développer des stratégies cognitives et métacognitives [chez les apprenants] si nous n'avons pas élaboré une pensée réflexive sur notre pratique d'enseignement. C'est cette qualité d'analyse ainsi que les liens qu'elle favorise entre l'apprenant, l'objet d'apprentissage et les processus d'apprentissage, qui feront foi d'une intervention stratégique efficace. (Bédard, 2002, p. 6)

Ces processus d'apprentissage ne dépendent pas seulement des pratiques enseignantes mais aussi d'un autre élément toujours présent pour les guider et les faire aboutir aux objectifs visés. Il s'agit de la maîtrise de cette interaction entre les deux tâches principales de l'apprentissage : la lecture et l'écriture où la première représente un processus d'intériorisation comme source de nouvelles connaissances et comme tâche de combinaison de ces dernières avec les connaissances antérieures de l'apprenant, alors que la deuxième représente un processus d'extériorisation qui prouve par la trace écrite la valeur de l'apprentissage chez l'apprenant.

Nous remarquons aujourd'hui que la notion de *la lecture* a déjà fait l'objet de plusieurs études et recherches non seulement dans le domaine de la didactique, mais aussi dans plusieurs domaines et disciplines comme la psychologie cognitive et la psychanalyse. En effet elle est l'une des clés fondamentales de la compréhension en tant que moyen de réception essentiel dans le processus d'apprentissage. La lecture fait en général appel au sens de la vue chez l'homme

c'est-à-dire à la mémoire visuelle, à l'exception bien sûr des non-voyants qui utilisent le braille et font ainsi appel à la mémoire tactile (le toucher). Cette faculté de visualisation se diffère d'une personne à l'autre et permet de recevoir et conserver les informations mises à la portée de la vue et de les rappeler ultérieurement.

Comme « *la position de la didactique est d'abord une recherche d'information et, dans la mesure du possible, une prise de compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage* » (Martinez, 1996, p. 8), nous estimons nécessaire de faire référence à d'autres domaines de recherche notamment la psychologie et la psychanalyse pour en tirer des principes et conclusions afin de les réinvestir dans notre recherche visant l'interaction lecture/écriture chez les étudiants de Master spécialisés en langue française. Cette langue qui occupe en Algérie un statut particulier car elle est considérée officiellement comme une langue étrangère (FLE) alors qu'elle est largement connue et utilisée dans le territoire algérien. Elle trouve en fait de nombreux usages à l'oral comme à l'écrit et dans plusieurs domaines : en administration dans certains documents officiels ; dans l'enseignement de certaines matières scientifiques (en mathématiques et en médecine à titre d'exemple) ; dans le discours politique ...etc. Cela prouve que le français n'est pas comme les autres langues étrangères, ce qui pousse à la considérer comme langue seconde (FLS).

Cet usage du français en Algérie peut participer à la motivation des apprenants envers l'apprentissage de cette langue puisqu'ils savent déjà beaucoup de choses en français au point qu'ils ne peuvent nommer des fois des objets ou donner certaines explications qu'en français à l'image de l'apprenant en informatique et le stagiaire en mécanique. Ce dernier ne peut citer les pièces du moteur de l'automobile qu'en langue française puisqu'il les ignore dans sa langue maternelle, soit l'arabe ou le tamazight.

Pourtant le français reste étranger en Algérie puisque, d'un point de vue sociolinguistique, il n'a ni de statut social ni de variations linguistiques par contre l'arabe et le tamazight qui possèdent des caractéristiques régionales.

De plus on apprend le français dans un cadre institutionnel comme matière ou spécialité pour laquelle l'apprenant est motivé volontairement et c'est le lexique véhiculé (ou imposé) par les nouvelles technologies qui dépasse souvent ce cadre institutionnel et s'apprend en dehors des situations d'apprentissage.

Partant de ces considérations la présente recherche intitulée "*Les dimensions de la lecture et la compétence rédactionnelle en FLE chez les mastérants à l'université Kasdi Merbah de Ouargla*" ne traite pas uniquement la lecture dans sa globalité mais elle aborde aussi les différents processus qui composent cette compétence générale. Et puisque les dimensions de cette tâche correspondent comme toute activité humaine aux trois structures mnémoniques du cerveau : l'automatisme, l'affection et la logique, nous évaluons dans les phases pratiques de l'étude les deux aspects automatique et logique de la lecture notamment dans le passage de la lecture à l'écriture en considérant ces deux aspects comme dimensions psychiques de la lecture en phase de réception et qui pourraient avoir un impact direct sur l'écriture en phase de production. Cette interaction dépend alors dans ces phases de passage entre la lecture et l'écriture de la mémoire en tant que lieu naturel de traitement de l'information, ce qui met l'accent sur ces dimensions psychiques de la lecture souvent négligées en situation d'apprentissage. Ce recours à d'autres domaines de recherche répond aux recommandations de l'interdisciplinarité pour sortir de cette étude avec des résultats qui aideront à la fois l'enseignant et l'apprenant dans l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement/apprentissage.

Etudier scientifiquement la mémoire responsable de la lecture exige tout d'abord de savoir ses caractéristiques qui la distinguent des autres genres de mémoires, de parler ensuite de son fonctionnement et de son rôle dans la communication, soit en compréhension soit en expression et la présenter notamment comme point de convergence des deux tâches fondamentales de l'apprentissage : la lecture et l'écriture. On présente également l'interaction lecture/écriture comme partie essentielle de la littéracie qui va plus loin des situations d'apprentissage vers l'apport de ces deux pôles dans la société.

Dans le but de présenter une synthèse de connaissances physiologiques, psychologiques, théoriques et empiriques sur certains aspects de cette interaction lecture/écriture, la présente recherche trace son parcours entre les observations de terrain au milieu universitaire algérien, précisément au département de français à l'université Kasdi Merbah de Ouargla, et les principes de base de la didactique du FLE en faisant appel de temps en temps aux résultats et conclusions de la psychanalyse et de la psychologie cognitive pour cerner les dimensions psychiques de la lecture/écriture ainsi que le processus de compréhension et celui de production correspondant à l'écrit afin de savoir les procédés et techniques efficaces qui peuvent développer les démarches et stratégies d'enseignement/apprentissage mises en application sur terrain car « *en didactique, l'accent mis sur les activités et pratiques s'explique par la volonté [...] de comprendre ce qui se passe effectivement - mais aussi ce qui ne se passe pas - dans les situations didactiques* » (Y.Reuter et all.2007, p. 13).

Concernant les pratiques d'enseignement /apprentissage sur terrain, ce qui est remarquable aujourd'hui, c'est d'une part la diversité des démarches et techniques adoptées par les enseignants du FLE et d'autre part la différence dans la façon par laquelle un apprenant (ou un groupe d'apprenants) reçoit ou produit un écrit. Cela pose plusieurs problèmes aussi du côté des savoir-faire visant l'écrit que du côté de leur apprentissage.

En effet Les étudiants de master trouvent des difficultés dans le passage de la lecture à l'écriture. Et nous estimons que cela est dû à plusieurs facteurs :

- Ils ne font pas beaucoup de lecture et trouvent par conséquent des difficultés dans la réception de l'écrit notamment en matière de la fluence en lecture.
- Ils adoptent (intégralement) ce qu'ils lisent sans adaptation.
- Le manque d'activités d'interaction lecture/écriture.
- Ils ne possèdent pas les moyens linguistiques et stratégiques qui leur permettent de développer leurs idées en écriture.

Pour cerner ces difficultés et y proposer des solutions nous avons suivi une méthode de recherche qui prend en considération les caractéristiques des facultés naturelles responsables des activités de réception et d'émission et qui passe par le réel existant sur terrain. Nous évaluons également ce réel par l'intermédiaire de procédures scientifiques soit en ce qui concerne les outils de vérification ou les échantillons des sujets d'application.

Mais il est important également de comprendre qu'une méthode de recherche n'est jamais reproduite à l'identique par des chercheurs, car toute méthode de recherche se détermine et est déterminée par l'objet de la recherche qui peut être très différent (représentations [des étudiants], pratiques d'enseignement...). (Y.Reuter et all.2007, p. 135)

Nous estimons également que la résolution de ces problèmes réside dans l'amélioration des procédés et techniques de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite et dans l'installation et/ou le développement des capacités menant à la compétence globale de lecture en prenant en considération le fonctionnement de la mémoire visuelle en tant que moyen de réception de l'écrit et celui de la mémoire de travail mis en œuvre en écriture.

Pour répondre à nos interrogations nous avons organisé le volet pratique de cette recherche autour de quatre grands axes:

- Tout d'abord les observations de terrain en situation de classe au sein du département de français notamment en ce qui concerne les activités d'interaction lecture/écriture.
- Deux questionnaires destinés aux étudiants de master 1 et de master 2 à propos de leurs habitudes de lecture et d'écriture.
- Des expériences menées en classe avec deux groupes de mastérants :
 - La première expérience correspond à la réception de l'écrit et évalue la fluence en lecture chez les étudiants de master ainsi que l'effet de certains procédés de la lecture rapide sur cette fluence en lecture.

- La deuxième expérience étudie l'interaction lecture/écriture produite en mémoire de travail lors d'une épreuve écrite afin d'évaluer l'impact immédiat de la lecture sur l'écriture.

➤ Etude de l'insertion de citation dans certains mémoires de master pour vérifier d'un angle quantitatif puis qualitatif l'interaction lecture/écriture en ces travaux académiques.

Quant à l'organisation globale de cette recherche, le premier chapitre est consacré aux regards de différentes disciplines vis-à-vis de la lecture. Il traite la lecture et ses dimensions et aborde les compétences qui s'engagent dans la compréhension de l'écrit.

Le deuxième chapitre est élaboré autour de l'écriture et ses contraintes et aborde l'habitude d'écrire en FLE chez les étudiants de master ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent souvent en écrivant.

Le troisième chapitre étudie l'interaction lecture/écriture et le rôle que joue la mémoire dans ce processus. Il décrit aussi le fonctionnement de la mémoire, ses caractéristiques et la façon par laquelle elle établit les liens en passage à la production écrite. Ce chapitre analyse également certaines capacités interactives menant à la compétence générale de rédaction.

Le quatrième chapitre comprend les expérimentations menées avec les étudiants de master en situation de classe : déroulements et résultats, ainsi que l'analyse et l'interprétation des réponses et résultats correspondant aux sujets de la recherche.

Les résultats et conclusions obtenus grâce à ce travail de recherche scientifique sont regroupés dans la conclusion pour qu'ils soient à la disposition des lecteurs notamment les enseignants universitaires de français et leurs étudiants.



Chapitre-1. Regards croisés sur la lecture

1– 1 Définition de la lecture

On associe généralement lecture et compréhension au point où on ne parle plus souvent de lecture sans qu'il y ait compréhension de l'information reçue. *Lire et comprendre*, entre ces deux mots se cache tout un processus d'intériorisation qui va de l'image tracée par l'écriture à l'image finale que le lecteur se trace dans sa mémoire grâce à sa lecture et à sa propre compréhension.

En fait *lire et comprendre*, deux termes qui s'emploient souvent ensemble pour dire que le premier conduit nécessairement au deuxième et que ce dernier n'est qu'un résultat naturel ou automatique de l'acte du premier. Alors la lecture, dans ce cas, est l'activité de compréhension d'une information écrite et stockée au moyen de support papier ou électronique. Cette information est transmise par certain langage ou ce qu'on appelle codes/symboles. Ceux-ci sont identifiables par l'intermédiaire de la vue, l'audition et même par le toucher, comme dans le cas des non-voyants qui utilisent le Braille et lisent grâce à la mémoire tactile. La mémoire visuelle, c'est la mémoire appelée lors de la lecture et grâce à laquelle se déchiffre les mots et expressions en les intériorisant au cerveau.

La perception visuelle est le premier aspect à souligner. Pour tous ceux qui ne sont pas non-voyants, la lecture se fait avec les yeux – ni les oreilles ni la voix n'ont de rôle à y jouer. Les non-voyants, eux, remplacent la perception visuelle par une perception tactile qui fonctionne sensiblement de la même manière.
(De Vriondot,2000, p. 240)

La mécanique de la lecture implique la mise en marche de plusieurs processus. La physiologie, par exemple, permet de comprendre la capacité humaine de lecture du point de vue biologique en étudiant l'œil humain et la capacité de fixer la vue. Le passage de cet écrit à la mémoire à long terme se fait nécessairement grâce à la vue car «*Lire, c'est traiter avec les yeux un*

langage fait pour les yeux .Lire, c'est donner directement du sens à l'écrit [...] Lire, c'est questionner l'écrit à partir d'une attente réelle dans une vraie situation de vie » (De Vriondot,2000,p. 240). La lecture peut être également définie comme une activité psychosensorielle qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs afin de donner un sens aux signes graphiques reçus par la vision.

De plus la lecture véhicule généralement plusieurs idées et connaissances que le lecteur traite à sa manière : il refuse quelques idées mais il accepte d'autres ; il réadapte certaines idées or il adopte complètement d'autres. Cet impact implicite des différentes lectures effectuées à long terme peut être traduit dans les comportements et actions du lecteur.

Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. (Site du PISA, <https://www.oecd.org/pisa-fr/>)

Cette définition large de la lecture va au-delà du simple décodage et dépasse le sens littéral. Elle va vers le rôle actif et interactif que joue le lecteur lorsqu'il dégage du sens de textes et se trouve motivé pour la concrétisation des idées obtenues, grâce la lecture, dans sa vie quotidienne. En effet la compréhension de l'écrit est un concept qui implique l'utilisation de l'écrit et la réflexion à son propos à différentes fins : lire pour apprendre et s'instruire, obtenir un diplôme, avoir un emploi, réaliser ses projets et participer au développement de la société.

Cette finalité attendue à travers la lecture passe tout d'abord par la maîtrise d'un ensemble de moyens linguistiques qui permet d'une part la compréhension de l'écrit et l'interaction avec le savoir et la culture qu'il véhicule

et favorise d'autre part la capacité du lecteur de répondre aux exigences de la société: institutions officielles, administrations ...etc.

1– 2 Place de la lecture dans les différentes méthodologies

L'approche traditionnelle considère la lecture comme un moyen indispensable que l'apprenant doit maîtriser pour pouvoir traduire des textes écrits en langue étrangère et les réécrire dans sa langue maternelle par l'intermédiaire de la traduction pratique qui vise à garder le sens que véhiculent les structures grammaticales ce qui justifie son appellation "grammaire – traduction". La lecture est alors un moyen d'accès aux textes écrits, notamment les genres littéraires privilégiés à l'époque sur les autres genres textuels, car on considère à ce temps-là qu'il y a une structure universelle commune entre toutes les langues et que les mots sont à l'origine des différences entre elles.

Quant à l'approche structuro- behavioriste ; elle insiste sur le système phonologique en ne lisant que ce qu'on a appris oralement alors que l'approche structuro-globale donne de l'importance à la compréhension du sens global de la structure, facilitée par des éléments audio-visuels.

Ces deux approches sacrifient l'écrit à la langue parlée et à la prononciation, élément essentiel de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Cependant la lecture a pu se trouver une place privilégiée avec l'apparition de l'approche cognitive qui est « *à l'origine de ce vaste mouvement de centration sur l'apprenant et de l'accent mis sur le développement de la compréhension, c'est-à-dire de l'appropriation du sens d'un texte* » (Cornaire,1991,p. 7).

L'approche communicative a fait ensuite de la compréhension des textes écrits l'un de ses quatre piliers de base en tant que savoir-faire essentiel dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La lecture participe alors à la formation de l'apprenant à travers la motivation et la combinaison des acquis antérieurs et ceux fournis à chaque nouvelle lecture.

Cette formation cognitive consiste en un rappel à l'esprit de quelque chose qui avait été perçu précédemment et en une anticipation de la suite, rendu possible par la compréhension du texte précédent ; l'effort intellectuel est accru et consolidé par la répétition. C'est pourquoi la lecture est une forme exemplaire de l'apprentissage. (Bamberger,1975,p. 6)

La compréhension de l'écrit ,après l'apparition de l'approche par compétence, a continué de garder sa place au centre des activités programmées dans le but d'installer certaines compétences que l'apprenant doit avoir pour faire face aux difficultés de la langue étrangère, comme la capacité de repérer les différentes caractéristiques propres à chaque genre textuel : narratif ,argumentatif ,informatif...etc.

1 – 3 Les types de lecture

Plusieurs types de lecture sont possibles pour mener à bien la tâche de la lecture efficace à travers laquelle on peut retirer l'essentiel du texte (document) lu et sans perdre beaucoup de temps. Pour aborder un texte il y a trois techniques (Teluq,2017) dont chacune comprend plusieurs procédés servant à traiter le texte selon l'objectif de lecture. Il s'agit alors de trois types de lecture : la lecture sélective (ou de repérage), la lecture en diagonale et la lecture active. Généralement, la lecture sélective ou de repérage permet d'identifier les passages précis d'un document ; la lecture en diagonale sert à cerner les informations globales d'un article ou d'un chapitre important d'un document, alors que la lecture active favorise la compréhension d'un texte en faisant appel à l'écriture.

1 – 3 – 1 La lecture sélective ou de repérage

La technique selective vise à repérer les parties les plus significatives d'un ouvrage à travers la lecture. Celle-ci permet particulièrement d'évaluer l'utilité et l'importance de l'ouvrage objet de lecture par rapport aux attentes du

lecteur. Cette technique s'applique par l'intermédiaire de plusieurs procédés de sélection et de repérage tels que :

- La lecture de la page titre qui constitue le premier contact avec le livre.
- La lecture du dos du livre afin d'y trouvez par exemple un résumé, un commentaire, une courte biographie de l'auteur, ou un extrait révélateur de son livre.
- Le repérage de la page derrière la page-titre : elle signale ce que l'auteur a écrit et ce qu'il projette d'écrire : « du même auteur » et « ouvrages en préparation ».
- Noter le dépôt légal du livre (le copyright) et le nombre d'éditions pour pouvoir situer l'ouvrage dans le temps, ce qui permet au lecteur de classer l'ouvrage parmi la série de travaux appartenant au même domaine.
- Aller à la table des matières dans le but de se renseigner sur l'organisation choisi par l'auteur pour articuler et découper le contenu de son ouvrage ; on peut ainsi noter les chapitres et/ou les sections qui intéressent le lecteur plus particulièrement.
- La lecture de la préface dans laquelle on trouve la présentation du nouvel ouvrage et de son auteur. Cette préface est écrite généralement par un spécialiste.
- Le repérage de balises indicatives : Titres principaux, sous-titres, tableaux récapitulatifs, écriture en gras ou en italique, graphiques, photos et toutes sortes d'illustration.
- Lire le glossaire ou le lexique spécialisé pour prendre connaissance de ce genre de termes difficiles.
- Lire l'index : il indique la page à laquelle l'auteur parle de tel sujet, telle notion, telle personne ou de tel lieu.
- Lire l'introduction(ou l'avant-propos) et la conclusion ou lire les deux chapitres correspondants : Ces deux parties du livre indiquent le point de départ et le point d'arrivée de l'auteur, on découvre alors ses motivations, ses objectifs, les grandes lignes de son ouvrage et les questions soulevées ainsi que la méthode utilisée et les conclusions faites.

- Lire le premier paragraphe de chaque chapitre sélectionné par le lecteur puisque généralement il situe son contenu et établit la relation entre ce chapitre et les précédents.
- Prendre connaissance des paragraphes ou passages à la fin de chaque chapitre car ils peuvent résumer son contenu en conclusion partielle si cette dernière n'est pas explicite.

NB : Lors de la lecture sélective, on doit prendre des notes pour faciliter cette tâche de sélection et de repérage.

1 – 3 – 2 La lecture en diagonale

La lecture en diagonale s'utilise particulièrement pour évaluer la pertinence d'un article et repérer les passages importants dans le cadre de son travail. Voici comment pratiquer la lecture en diagonale d'un article :

- Lire le titre et remarquer la date de parution de cet article.
- Faire la lecture de la présentation de l'auteur si elle existe.
- Lire le résumé pour avoir une idée sur son contenu.
- Survoler les pages de l'article et remarquer les grands titres sans approfondir les petits détails.
- Lire attentivement l'introduction, puis la conclusion.
- Sélectionner ensuite les contenus et paragraphes qui devraient faire l'objet d'une lecture attentive.
- Passer enfin à la lecture attentive des passages sélectionnés et prendre des notes.

1 – 3 – 3 La lecture active

Avant de s'engager dans la lecture active, on formule souvent sa question, puis on fait un survol en cherchant les chapitres et sections qui puissent répondre à cette question. La lecture active a pour objectif de prendre connaissance de la pensée de l'auteur. La pratique de cette lecture consiste en une technique simple mais délicate : simple à travers une lecture qui vise à comprendre l'écrit or elle

demande un effort intellectuel considérable pour pouvoir extraire les informations significatives et comprendre par la suite la pensée de l'auteur.

L'application de cette technique passe par plusieurs procédés : l'identification des idées principales ; le repérage des mots clés et des passages les plus significatifs de la pensée de l'auteur et surtout de résumer et noter à chaque fois les réponses possibles aux hypothèses correspondantes au questionnement de départ.

1– 4 Les objectifs de la lecture

Des fois le lecteur se trouve fasciné par le livre lui-même sans se fixer un objectif car :

L'acte de lire établit une relation intime, physique, à laquelle prennent part tous les sens : les yeux saisissent les mots sur la page, les oreilles font écho aux sons lus, le nez respire l'odeur familière de papier, de colle et d'encre, la main caresse la page rugueuse ou lisse, la couverture souple ou dure ; de même que le goût intervient parfois, quand le lecteur porte les doigts à sa langue (c'est ainsi que le meurtrier empoisonne ses victimes dans *Le Nom de la rose*, d'Umberto Eco). (Manguel, 1998, pp. 288-289)

Pourtant plusieurs objectifs peuvent être tracés par le lecteur avant d'entamer sa lecture. Ils représentent souvent un besoin intellectuel nait de ses attentes.

D'après Vincent Jouve(1993) : « *Ce que recherchent d'abord la plupart des lecteurs, ce n'est pas une expérience déstabilisante, mais au contraire une confirmation de ce qu'ils croient, savent et attendent.* » (Vincent, 1993, p.38)

On peut lire également pour avoir par exemple une idée sur les traits de sa personnalité et découvrir soi-même à travers des connaissances sur l'homme, sa nature, sa pensée et son identité et faire alors de la lecture une découverte de soi.

D'autres lecteurs lisent pour le plaisir et trouvent une liberté irremplaçable dans le voyage que permet la lecture à travers les différents genres textuels, no-

tamment ceux littéraires qui offrent au lecteur un voyage dans le temps grâce au texte narratif avec des faits vrais, vraisemblables ou complètement merveilleux. Cette lecture peut aussi lui faire appel à l'imagination en dessinant certaines images dans son esprit et motive par la suite sa mémoire à long terme en évoquant d'autres images déjà construites et mémorisées. Cela se fait souvent grâce à la description qui mène le lecteur dans un autre monde construit par la lecture.

De plus le lecteur peut parcourir les ouvrages pour satisfaire un besoin intellectuel chez lui et avoir l'intérêt attendu à la fin de chaque lecture puisqu'on peut lire pour :

- Répondre à une question pertinente dans son domaine de recherche.
- Enrichir son bagage lexical et découvrir de nouveaux termes desquels on se sert ultérieurement.
- Apprendre des connaissances qui lui permettent de gérer certaines situations de communication.
- Faire face à une situation problème qui surgit devant lui.
- Jouir du plaisir de lire.

1– 5 Lecture et compréhension

Pour Perfetti (1994), la « lecture » est un ensemble de processus qui permettent d'extraire la signification du texte. Cet ensemble comprend d'une part les processus d'identification des mots écrits et d'autre part les processus menant à la compréhension.

Il souligne ainsi le lien causal entre lecture de mots et compréhension: «*Les compétences lexicales permettent la compréhension, la compréhension permet la pratique de la lecture, la pratique de la lecture renforce les compétences lexicales.*» (Perfetti et Hart, 2001, p. 67)

La compréhension dépend des représentations lexicales, phonologiques, orthographiques et sémantiques que fait le lecteur. Ainsi, *le bon lecteur (compreneur)* à la différence du faible dispose, selon Landi et Perfetti (2007), de la capacité de former par exemple des représentations nouvelles pour des mots nouveaux. Avec des techniques électrophysiologiques ; il a été démontré plus

récemment que le traitement des mots est plus lent chez les faibles compreneurs comparés aux bons. Ces différences entre les deux groupes s'observent dès les premières millisecondes après le début du mot.

Une deuxième approche provenant des travaux de Cain et Oakhill(2006), Yuill et Oakhill(1991) ; réalisés essentiellement chez l'enfant stipule que la maîtrise de la lecture ne garantit pas la compréhension. En effet les mécanismes de base de la lecture ne permettent pas, à elles seules, un bon niveau de compréhension puisque ces travaux ont montré que certains lecteurs ont un faible niveau de compréhension alors que leurs performances en lecture sont normales.

Comprendre dépasse [alors] le simple niveau de la lecture.
[...] C'est au sens étymologique du terme, "prendre avec soi"
les divers fils qui se nouent et se dénouent au cours d'une
œuvre, les suivre pour arriver à créer un objet mental qui soit
le résultat de notre lecture [...] Comprendre, c'est construire.
(Thérien, 1992)

1– 6 Lecture et perception visuelle

La lecture se fait en général grâce au mouvement horizontal des yeux et à la prise d'information visuelle ou « *le regard inspectant un texte ne se déplace pas au hasard mais en fonction de la disponibilité du système oculaire, de la qualité visuelle des informations et des besoins informationnels déterminés par les processus de compréhension* » (Baccino et Draï-Zerbib, 2015, p. 29). Mais la façon par laquelle l'œil déchiffre un texte se diffère d'une langue à l'autre et d'un lecteur à l'autre.

Cette différence dépend d'une part du nombre de fixations faites par le lecteur pour lire un mot et du nombre de syllabes perçues durant chaque fixation ainsi que la durée de ces fixations et le nombre des retours en arrière. Ce dernier diminue lorsque le lecteur devient expert puisque la capacité perceptuelle augmente chez lui grâce à la pratique de la lecture en possédant un champ visuel de

plus en plus large qui lui permet alors de percevoir un ou deux mots à la fois. Ce nombre peut aller jusqu'à cinq ou six mots (demi-ligne à la fois), par contre le lecteur débutant qui se trouve obligé de diviser certain mot en deux ou trois syllabes (nombre de fixations). D'autre part la lecture en langue maternelle est plus rapide que celle en d'autre langue car le lecteur divise la ligne en certain nombre de sections moins que celui fait lors de sa lecture en langue seconde ou étrangère. Javal en début du 20^{ème} siècle décrit la lecture après un important travail fait à son laboratoire en collaboration avec M. Lamane.

Il a été démontré que, loin d'être continu, le mouvement horizontal des yeux pendant la lecture se fait par saccades. Le lecteur divise la ligne en un certain nombre de sections d'environ 10 lettres, qui sont vues grâce à des temps de repos rythmés; le passage d'une section à la suivante se fait par une saccade très vive, pendant laquelle la vision ne s'exerce pas. (Cornaire, 1999, p. 13)

D'autres études menées récemment montrent également que le lecteur fait environ quatre fixations par seconde dont chacune couvre entre huit et vingt caractères avec la vitesse de 200 à mille mots à la minute, tout dépend de l'habileté du lecteur.

Les saccades qui sont des comportements typiques en lecture, doivent être distinguées d'autres types de mouvements des yeux tels que les mouvements de vergence, de poursuite ou les mouvements vestibulaires qui caractérisent davantage le repérage d'une cible dans un champ visuel tridimensionnel.» (Baccino et Draï-Zerbib, 2015, p. 28)

1– 7 Les dimensions de la lecture

La mémoire a trois structures : l'automatisme, l'affectivité et la logique. A la base de ces trois structures, la lecture peut avoir trois dimensions principales qui font en réalité partie de l'activité du cerveau humain.

Premièrement, l'automatisme (le processus automatique) : lire de gauche à droite ; respecter les moments de pause (virgule, point...etc.) ; rassembler plusieurs mots ou expressions pour en faire une unité de sens.

Ces actions se font automatiquement sans demander beaucoup de réflexion. De plus la façon par laquelle l'œil saisit les signes confirme la présence de la dimension automatique dans la lecture pour la raison suivante :

L'œil ne saisit pas les signes l'un après l'autre, mais par « paquet». Aussi est-il fréquent de «sauter» certains mots ou de confondre les signes entre eux. Le mouvement du regard n'est pas linéaire et uniforme ; il est fait, au contraire, de sauts brusques et discontinus (de «saccades») entre lesquelles des pauses plus ou moins longues (entre un tiers et un quart de seconde) permettent la perception. Pendant ces arrêts, l'œil enregistre précisément six ou sept signes, tout en anticipant la suite grâce à une vision «périphérique» plus floue. (Jouve,1993,p. 9)

Deuxièmement, l'affectivité (le processus affectif) : classer les messages reçus en messages positifs et messages négatifs ; adopter l'idée de l'auteur ; se faire une opinion d'après la lecture (se positionner). Quant à la narration, par exemple, le lecteur se fait des images et les classe en images agréables et images désagréables. Il peut également vivre le passé à travers les événements que trace la lecture dans son cerveau et se sentir au sein même de la situation que rapporte le scripteur.

Troisièmement la logique (le processus logique): comparer le positif et le négatif; adapter avant d'adopter ; faire la différence entre le passé et le présent et entre le réel et l'imaginaire.

De son côté Gilles Thérien (1992) voit que la lecture se fait en présence de cinq processus qu'il détaille comme suit :

-Un processus neurophysiologique

Puisque la lecture fait appel à l'activité visuelle chez le lecteur, elle est considérée comme un acte concret et observable. La lecture passe d'une part par la perception visuelle, l'identification et la mémorisation et elle nécessite d'autre part l'analyse et la synthèse pour qu'il y ait compréhension.

La lecture exige donc la mise en œuvre de différentes fonctions du cerveau, ce qui rend cette lecture un processus neurophysiologique.

-Un processus cognitif

Après avoir perçu et déchiffré les signes qui composent le texte, le lecteur doit faire un autre effort d'abstraction pour pouvoir comprendre ce texte. Cela suppose la conversion des signes et groupes de signes en éléments de signification.

La lecture se fait alors sur deux niveaux (axes) : le premier est horizontal à travers la mise en relation des mots qui composent le même passage et le deuxième est vertical, il dépasse les phrases et passages et porte sur l'organisation globale du texte en mettant en relation ses grandes masses pour savoir son articulation générale, comme par exemple le passage de la compréhension de l'action en cours à la maîtrise de l'enchaînement des faits dans un récit.

Roland Barthes parle, dans un exemple précis, de ces deux niveaux qui font deux pratiques de lecture différentes :

L'une va droit aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage (si je lis Jules Verne, je vais vite: je perds du discours, et cependant ma lecture n'est fascinée par aucune perte véritable); l'autre lecture ne passe rien; elle pèse, colle au texte, elle lit ...saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages- et non l'anecdote- ce n'est pas l'extension (logique) qui la captive, l'effeuillage des vérités, mais le feuilleté de la signification. (Barthes,1973,p. 10)

La progression dans la lecture tisse chez le lecteur une image qui s'éclaircit et se complète grâce à sa compétence cognitive. Le lecteur doit donc posséder un savoir minimal pour pouvoir poursuivre sa lecture.

-Un processus affectif

La lecture joue sur l'affectivité du lecteur en s'adressant à ses sentiments et peut provoquer chez lui pitié, rire, sympathie ou même angoisse. On peut découvrir cet effet affectif de la lecture dans tous les types de textes notamment dans les genres littéraires : récit, roman, conte...etc. En effet la relation que noue la lecture entre personnages et lecteur pousse ce dernier à poursuivre sa lecture où le déroulement des événements se transforme chez lui en processus affectif.

-Un processus argumentatif

Le processus argumentatif existe souvent à travers la visée de vouloir convaincre le lecteur. Cette visée argumentative est toujours présente dans le discours de type argumentatif. Cependant elle peut même exister implicitement dans d'autres types de textes.

Dans le discours explicatif par exemple l'auteur veut que le lecteur accepte une vérité scientifique ou une réalité qu'il veut lui transmettre à travers son explication pour qu'il partage finalement avec lui la même vision.

Même dans le discours narratif, l'auteur prend position sur les événements et les personnages à travers la description agréables ou désagréable en faisant par exemple un portrait physique et/ou moral qui plait au lecteur et l'attribuer à un personnage pour qu'il soit le héros de son récit. Il cherche alors le partage de cette image avec les autres.

-Un processus symbolique

Chaque lecture s'ajoute au contexte culturel du lecteur et laisse chez lui une trace symbolique qui l'accompagne dans son interaction avec les cultures qui dominent dans son milieu et son époque.

C'est pourquoi on trouve que la dimension symbolique de certaines lectures participe à la construction de l'esprit collectif de la société.

Le sens en contexte de chaque lecture est valorisé en regard des autres objets du monde avec lesquels le lecteur a une relation. Le sens se fixe au niveau de l'imaginaire mais il rejoint, étant donné le caractère forcément collectif de sa formation, d'autres imaginaires existants, ceux qu'il base sur la connaissance des choses chez l'homme (Barthes,1973p. 17)

Cette connaissance maîtrisée, acquise, apprise ou développée par la pratique est au centre de sa réaction automatique lors de ses activités quotidiennes.

De plus l'ensemble des connaissances chez l'homme construit la logique par laquelle il gère les choses. Prenant à titre d'exemple le point d'interrogation comme signe de ponctuation " ? ". Lorsque ce signe surgit devant le lecteur, il peut signifier pour lui plusieurs choses :

D'une part ce signe est un signal d'arrêt automatique car il constitue un moment de repos dans la progression thématique. Il provoque également questionnement chez le lecteur.

D'autre part la logique du lecteur se présente à ce moment de repos pour deviner des réponses possibles à cette question et formuler par conséquent des hypothèses de sens pour la suite de l'écrit, en basant sur ce qui précède et en activant les prérequis en tant que connaissances déjà stockées dans sa mémoire.

Alors la dimension automatique et celle logique sont présentes dans le processus cognitif qui est à son tour à la base de chacune des dimensions de la lecture.

1– 8 La compétence en lecture

Le lecteur devient habile en lecture grâce à l'automatisation de l'acte de lire obtenue et consolidée en allant d'un texte à l'autre par la force de la répétition. Pourtant ce lecteur habile se trouve des fois obligé d'effectuer la relecture de l'écrit déjà lu. En fait la première lecture est appelée par certain chercheur " lecture naïve " alors qu'on considère la relecture comme " *lecture critique* " puisque « *le texte n'est pas seulement une "surface" mais aussi un "volume" dont certaines connexions ne sont perceptibles qu'à la seconde lecture* ». (Jouve,1993,p. 18)

Pour le lecteur, un mot lu pour la première fois est très différent d'un autre mot lu tant de fois. En effet le deuxième est ancré dans sa mémoire morphologiquement et sémantiquement.

D'une part sa morphologie est mémorisée puisqu'il est perçu visuellement plusieurs fois, ce qui aide à garder son orthographe dans la mémoire : tracée grâce à la perception visuelle et consolidée grâce à la répétition.

D'autre part le sens d'un mot se découvre à travers différents contextes dont chacun dévoile une signification particulière, et l'ensemble des significations obtenues grâce à la pratique de la lecture aide le lecteur à lire derrière certains passages les motifs qui poussent le scripteur à privilégier certains termes sur d'autres.

La relecture est également nécessaire dans un même passage pour pouvoir découvrir l'harmonie thématique qui relie ses éléments (termes et propositions) les un(e) avec les autres. Cette relecture aide le lecteur à répondre à certaines questions accumulées à la fin de sa première lecture et à confirmer certaines hypothèses de sens et en refuser d'autres. D'où vient la nécessité de la relecture dans la compréhension de l'écrit.

Selon l'approche communicative l'acte de lecture est la base sur laquelle le lecteur reconstruit un message en fonction de ses propres objectifs de communication. « *Les pratiques de lecture, comme toutes les pratiques de communication, mettent en jeu une compétence complexe aux composantes multiples : composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, situationnelle...etc.* » (Cornaire,1999 .p44)

Il est clair que la langue est le socle sur lequel se base la communication puisqu'elle est la clé des quatre aptitudes linguistiques (savoir-faire) de compréhension et expression orales et écrites. Celles-ci demandent la connaissance des éléments lexicaux, des règles de syntaxe et de celles de cohérence textuelle.

Cependant être capable de communiquer efficacement dépasse le niveau de la langue dans laquelle se fait la communication et implique plusieurs autres composantes, telle que celle sociolinguistique.

Les genres littéraires à titre d'exemple font un réceptif d'interactions linguistico-imaginaires car l'écriture dans ces genres demande une compétence linguistique et une compétence d'imagination.

D'une part ces deux compétences se complètent : La première a besoin de la deuxième pour qu'elle se dévoile et se réalise dans différentes situations que peut connaître la vie quotidienne de l'homme ou même celles qui ne se réalisent que dans son esprit. et la deuxième a besoin de la richesse de la langue pour pouvoir être exprimée et extériorisée par le scripteur de la façon qu'il souhaite.

D'autre part le lecteur qui ne peut pas aller au même rythme que le scripteur, à travers la réception, l'analyse et la synthèse de son écrit, celui-ci se trouve bloqué devant le haut débit linguistico-imaginaire qu'il découvre lors de sa lecture. C'est pourquoi il est important de consolider chez l'apprenant les deux compétences linguistique et imaginaire pour qu'il soit qualifié à ce genre de lecture.

1 – 8 – 1 La lecture et le développement des compétences

La lecture participe au développement de plusieurs compétences chez le lecteur puisque ce dernier peut réinvestir ce qu'il a lu lors de son expression orale ou écrite. Il s'agit surtout de la capacité de réutiliser plusieurs procédés et techniques découverts dans les textes lus. Cela se fait grâce à l'idée que le lecteur peut avoir sur le plan du texte, l'enchaînement des idées et les moyens linguistiques et discursifs employés par l'auteur.

L'influence de l'écrit sur le lecteur est souvent sous-jacente puisque ce dernier peut faire référence à ses lectures sans faire attention, en empruntant, en s'inspirant ou en reprenant intégralement certaines idées, expressions ou termes.

Alors en pratiquant la lecture, les connaissances de l'auteur se mêlent avec celles du lecteur, ce qui participe au développement des compétences linguistiques et discursives chez ce dernier.

Ce développement se manifeste à travers le perfectionnement de plusieurs capacités :

A- Dans l'argumentation (texte ou discours argumentatif).

- Savoir collecter ou obtenir des informations.
- Savoir organiser ses idées et choisir ses arguments.
- Etre capable de conclure et d'exprimer son point de vue.
- Etre capable de confirmer ou infirmer ses hypothèses.
- Pouvoir distinguer entre les points positifs et ceux négatifs.

B- Dans l'exposition (texte ou discours explicatif).

- Etre capable de définir des objets et des notions.
- Savoir repérer des caractéristiques.
- Pouvoir décomposer en éléments essentiels (analyser).
- Pouvoir exprimer le rôle d'un objet dans un ensemble (fonction).
- Savoir choisir des exemples pour expliquer (illustration).

C- Dans la narration (texte ou discours narratif).

- Pouvoir relater des évènements en employant les temps du passé.
- Etre capable de classer des évènements selon l'axe temporel ou spatial.
- Pouvoir distinguer entre les évènements principaux et ceux secondaires.
- Etre capable de distinguer entre le réel et l'imaginaire.
- Etre capable de repérer les moments de repos dans un récit (passages descriptifs).

D- Dans l'exhortation.

- Réinvestir ses capacités argumentatives dans l'appel.
- Savoir poser un problème et sensibiliser son (ses) destinataire(s).
- Savoir mobiliser des moyens linguistiques efficaces pour pousser son (ses) destinataire(s) à agir ou à réagir.
- Etre capable de convaincre.

Il faut savoir également que la lecture est souvent liée à la compréhension, mais cette dernière n'est pas toujours immédiate puisque le passage de la lecture à la compréhension passe en fait par un processus d'intériorisation qui comprend deux étapes intermédiaires principales : l'analyse et la synthèse.

La première étape consiste à « *décomposer une œuvre ou un texte en ses éléments essentiels, afin d'en saisir les rapports et de donner un schéma de l'ensemble* » (Jouve, 1999, p. 57). Ce schéma visé, qui ne peut s'établir qu'à la fin de l'analyse, constitue la synthèse.

Cette deuxième étape commence par l'identification de la structure qui rassemble les éléments du texte. On peut réunir ces éléments en un tout, c'est la synthèse de ce qu'on lit. Cette synthèse peut s'établir en plusieurs formes : résumé, tableau de récapitulation générale ou schéma synthétique.

Cependant les quatre éléments qui composent ce processus d'intériorisation peuvent se mêler les uns avec les autres lors de la relecture qui pourrait être nécessaire à la compréhension, car le lecteur a besoin d'un va-et-vient permanent, soit par le mouvement des yeux afin de relier les grandes masses du texte les unes avec les autres, soit par un retour mental en arrière pour l'établissement du rapport qui les unissent.

Le lecteur peut également effectuer, durant ce va-et-vient, des modifications sur sa compréhension en rétablissant de nouveau les liens et rapports qui unissent les éléments du texte, en privilégiant certaines hypothèses de sens sur d'autres ou même corriger la synthèse de sa première lecture.

Cette phase de la lecture à la compréhension passe par les étapes suivantes :

- Lire
- Décomposer en éléments essentiels
- Etablir les relations qui les unissent
- Identifier la structure qui les rassemble
- Réunir ces éléments en un tout

- Comprendre.

La compréhension comprend alors la perception, l'analyse, la synthèse et enfin la représentation mentale. Cette dernière constitue le résultat final du processus d'intériorisation.

1– 9 Exploration de l'habitude de lire chez les étudiants de première année master

Dans cette phase exploratoire nous testons à travers un questionnaire destiné aux étudiants de master leur attachement à la lecture. Nous visons la lecture en tant qu'activité ordinaire chez les étudiants universitaires surtout ceux ayant une tâche d'écriture à accomplir et devant se référer aux documents pour légitimer leurs recherches et exposés. Les étudiants ont répondu à quelques questions autour de leurs habitudes de lire et la quantité de pages et/ou d'ouvrages consultés régulièrement dans leur domaine de recherche. Il est important de signaler que ces étudiants sont inscrits en option de sciences du langage au département de français de l'université Kasdi Merbah de Ouargla.

Les étudiants du groupe ciblé comme échantillon sont appelés à mener à bien leur première année de master qui constitue pour eux une fondation théorique primordiale avant qu'ils soient obligés en deuxième année d'écrire, chacun, un mémoire de fin d'étude dont le nombre de pages doit dépasser quarante, ce qui suppose qu'ils sont plus motivés pour la lecture durant cette période de formation.

1– 9 – 1 Lecture numérique et habitude de lire

Aujourd'hui les mondes de la communication et de l'édition se trouvent engagés dans des mutations profondes imposées par l'évolution accélérée de la technologie de l'information. Cela remet en question les définitions du livre et de l'information elle-même.

Les versions électroniques de l'information deviennent de plus en plus demandées dans tous les secteurs de la vie quotidienne. Cependant la lecture des textes en format électronique ressemble-t-elle à la lecture en format papier ? En d'autres termes, peut-on considérer un navigateur web comme un lecteur ? En fait, dans les deux cas le lecteur reçoit un contenu écrit quel que soit le support de texte, mais la principale différence peut être dans les éléments para-textuels qui peuvent gêner cette consommation de l'écrit.

La lecture ne semble guère compatible avec une autre activité et suppose [dans les deux cas] une attention complète de la part du sujet. Ainsi hésitera-t-on à décrire [par exemple] le consommateur en train de déambuler dans un centre commercial comme un "lecteur", même si celui-ci est amené à lire des étiquettes de produits ou des noms de magasins. Le lecteur est, par essence, quelqu'un qui se consacre, pour une durée déterminée, à la perception, à la compréhension et à l'interprétation de signes organisés en forme de message. (Vandendorpe, 1999, p. 222)

Il existe donc plusieurs éléments qui caractérisent la lecture. C'est principalement la durée déterminée consacrée à la lecture, à la perception visuelle consciente et par conséquent à la compréhension et à l'interprétation du contenu à assimiler. C'est pourquoi l'étudiant à l'université comprend la notion de lecture à travers l'intégration des éléments compris à son propre bagage intellectuel pour s'en servir ultérieurement. Il prend ainsi, petit à petit, l'habitude de lire efficacement surtout dans son domaine de spécialité.

À cet égard, et après la vérification de l'habitude de lire chez les étudiants de Master1, en consultant des documents ou des livres dans leur domaine d'étude, nous sommes arrivés aux résultats suivants (figure1) qui montrent que l'habitude de lire régulièrement et même quotidiennement, pour certains éléments, est fortement présente soit en ce qui concerne la lecture en format papier soit en format électronique. Cependant il y a parmi les apprenants de cet échantillon certains étudiants qui ne lisent que rarement :

- Lire en format électronique 53.12%
- Lire en format papier 37.5%
- Lire rarement 09%

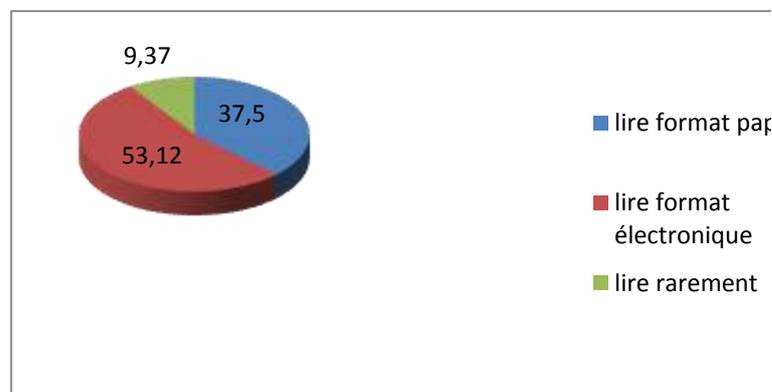


Figure I. 1. Taux de lecture chez les mastérants

De plus la majorité de ceux qui ont l'habitude de lire régulièrement consultent des documents en français, mais ce qui attire l'attention c'est l'habitude de lire en d'autres langues pour certains étudiants :

94 % lisent régulièrement en français (langue de spécialité).

03 % lisent régulièrement mais en arabe (langue maternelle)

03 % lisent régulièrement mais en anglais

Cependant la lecture chez ces étudiants qui lisent régulièrement, et dont certains lisent quotidiennement, est-elle suffisante pour un universitaire ? En d'autres termes, ces lecteurs lisent-ils suffisamment d'ouvrages pour répondre à leur besoin intellectuel ?

La lecture sur un écran d'ordinateur est dans le monde numérique une activité courante ou le texte est omniprésent, mais elle nuit à l'expérience de lecture. L'e-book a changé l'expérience de lecture et le plaisir de lire. Reprenant le dispositif d'affichage tout texte du livre traditionnel, le livre électronique présente les œuvres littéraires dans un contexte typographique familier sur un dispositif avec l'option de portabilité et celle de maniabilité du livre de poche.

Si on prend la lecture d'un livre par mois comme moyenne de lecture pour un universitaire, on trouve seulement **18%** parmi ceux-ci qui terminent la lecture d'un ouvrage chaque mois. Alors que ceux qui lisent au moins un livre par semaine constituent environ **12%** de cet échantillon.

1– 10 La lecture chez les étudiants de 2 ème année master

-1 - 10 – 1 Attachement des étudiants en M2 à la lecture

Afin de connaître l'engagement de l'étudiant envers la lecture nous avons posé la question suivante avec l'hypothèse qu'il y a un nombre important d'étudiants en M2 ayant un attachement plus fort envers la lecture par rapport à ceux en M1, c'est pourquoi nous avons ajouté l'item « Je pratique la lecture toujours »:

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ?

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement

D'après les résultats obtenus, nous remarquons que d'une part les étudiants qui déclarent qu'ils lisent toujours sont deux sur quarante-deux (02/42) c'est-à-dire 04,76 % et ceux qui déclarent qu'ils lisent souvent sont neuf sur quarante-deux (09/42) c'est-à-dire 21,42%. Alors nous pouvons constater que le nombre des étudiants qui ont l'habitude de lire régulièrement atteint onze sur quarante-deux (11/42) c'est-à-dire que les étudiants qui lisent régulièrement constituent 26,19 %. Ils dépassent alors le quart du nombre total.

D'autre part les étudiants qui lisent de temps en temps ou en d'autres termes d'une manière discontinue et non régulière constituent vingt-six sur quarante-deux (26/42). Cela signifie 61,90 % et représente le taux le plus élevé dans ces résultats.

A l'exception de ces deux grandes catégories on trouve une minorité d'étudiants qui avouent qu'ils ne lisent que rarement et constituent uniquement cinq sur quarante-deux (05/42), c'est-à-dire 11 %.

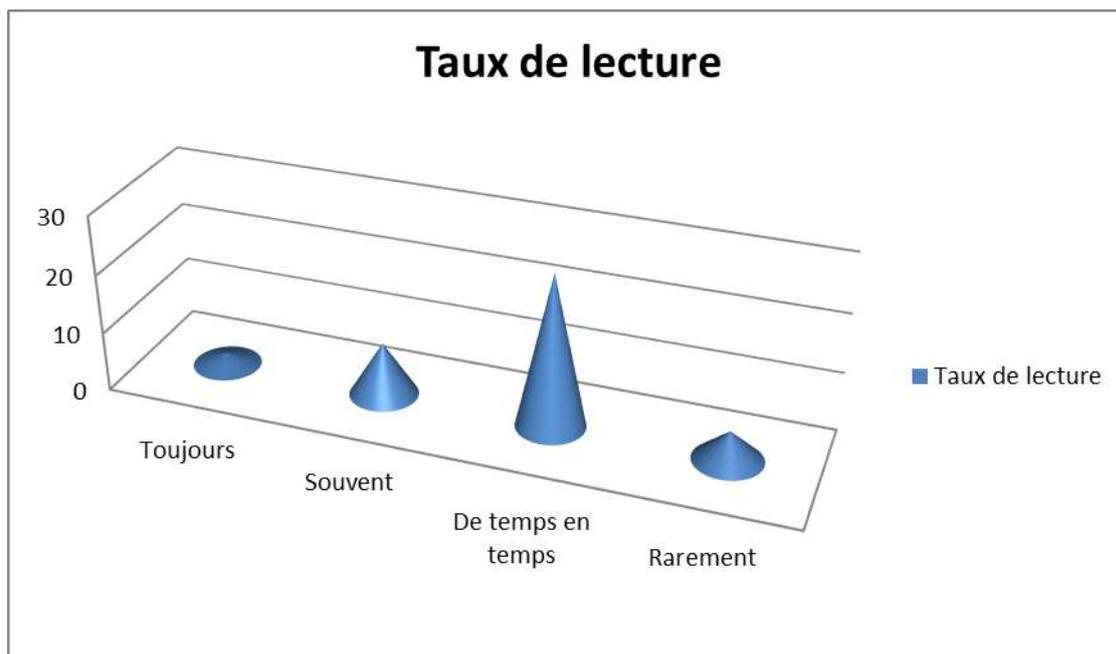


Figure I. 2: Taux de lecture en 2^{ème} année master

Alors on peut constater que la majorité des étudiants dans cette promotion en master2 n'ont pas l'habitude de lire régulièrement. Cela infirme l'hypothèse de départ et nous pousse à déduire que l'attachement à la lecture se diffère d'une promotion à l'autre et qu'il a un lien avec l'habitude de lire et non pas avec l'obligation de lire qu'impose la situation en M2.

1 – 10 – 2 Les domaines de lecture chez les étudiants en M2

Pour découvrir les différents domaines dans lesquels les étudiants préfèrent lire nous leur avons posé la question suivante : Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les réponses recueillies sont présentées dans le tableau suivant. Ces réponses sont réparties selon les genres littéraires et textuels mentionnés par les étudiants. Nous constatons à la lumière de ces réponses que la majorité des étudiants de cette promotion préfèrent lire des romans, tandis qu'une minorité a tendance à lire des livres et des articles scientifiques.

– Romans et contes	Livres et articles scientifique	– Livres et articles divers	Journaux	Autres
–20	–07	–09	–03	–03

Tableau : Domaines de lecture chez les étudiants en chiffres

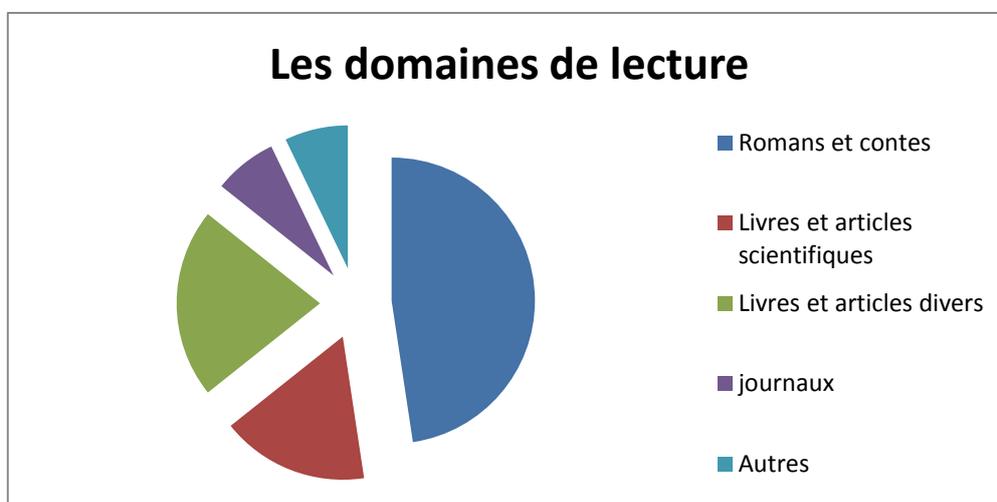


Figure I. 3: Répartition proportionnelle des domaines de lecture chez les étudiants

1 – 10 – 3 Lire dans son domaine de spécialité

Pour évaluer la place du domaine de spécialité dans la lecture chez les étudiants en M2 nous avons posé la question suivante :

Pratiquez –vous la lecture dans votre domaine de spécialité ?

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

L'ensemble des réponses obtenues a donné les résultats suivant :

- Onze étudiants sur quarante deux (11/42) ayant l'habitude de lire régulièrement des documents et ouvrages dans leur domaine de spécialité, c'est-à-dire 26,19 %.
- Dix étudiants sur quarante deux (10/42) qui lisent mais de temps en temps, ce qui donne le pourcentage de 23,80 % .
- Vingt-et-un étudiants sur quarante deux (21/42) ne lisent que lorsqu'il s'agit d'un devoir à faire ou un travail demandé par l'enseignant. Ces étudiants constituent donc 50 % .

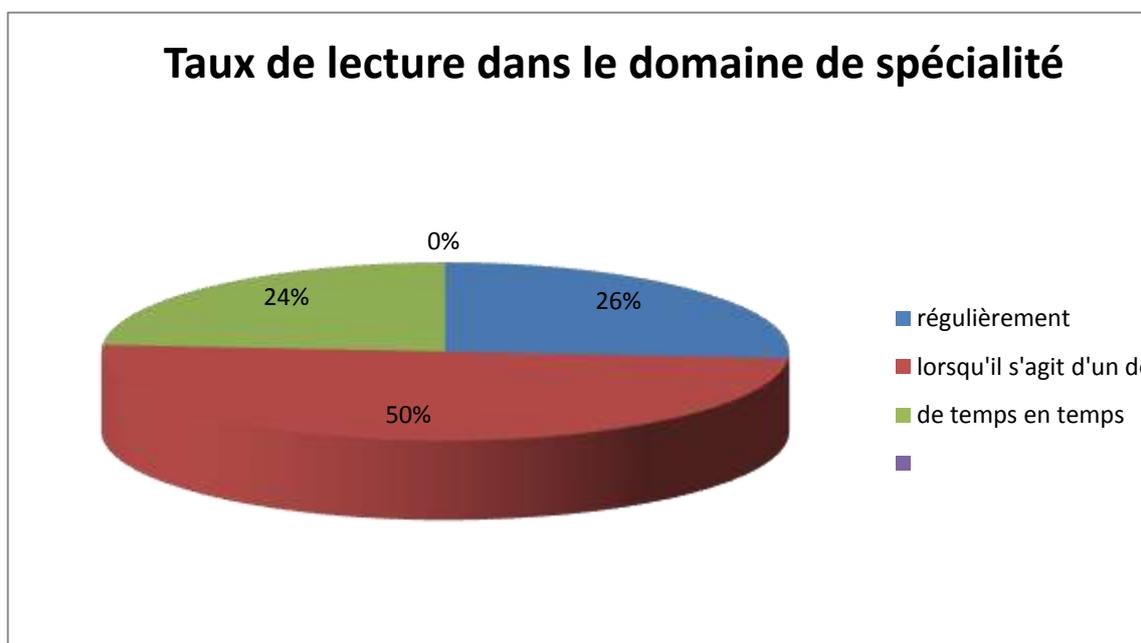


Figure I. 4 : taux de lecture dans le domaine de spécialité

Quant à la part de la lecture dans le domaine de spécialité, elle constitue, d'après l'estimation des mastérants, entre 10 et 95% de la lecture en général. Si on effectue donc une évaluation individuelle, on trouve que le taux de lecture le plus bas dans le domaine de spécialité est de 10 % tandis que le taux le plus élevé est de 95 %.

Ces chiffres donnent une moyenne de 51,4 % pour l'ensemble de la promotion. Cela signifie que le domaine de spécialité chez les étudiants de M2 occupe une

place privilégiée en dépassant la moitié par rapport à tous les autres domaines réunis.

1 – 10 – 4 Nombre d’heures de lecture par semaine

Afin d’avoir des chiffres plus précis sur le taux de lecture chez les étudiants en master nous leur avons posé la question suivante :

Q5- Combien d’heures consacrez-vous à la lecture par semaine ?

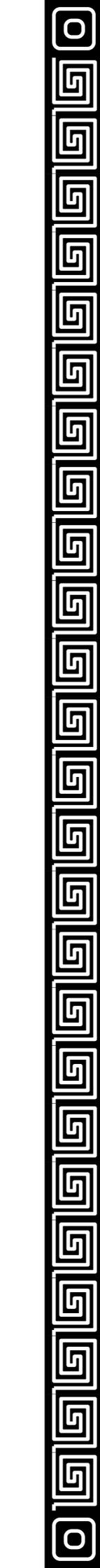
Les réponses obtenues montrent que les heures consacrées à la lecture sont variées d’un étudiant à l’autre et avec un grand écart entre les compétents et les non compétents en lecture. Ces résultats recueillis montrent que les étudiants lisent entre [0 et 21 heures] et avec un total de 191 heures pour 39 étudiants qui ont répondu à cette question, ce qui donne la moyenne de 4,89 heures par étudiant et par semaine.

Selon un sondage, mené par le Centre National du Livre (CNL) en France, dont les résultats sont dévoilés il y a quelques années, les Français lisent en moyenne 20 livres par an contre 16 livres en 2015. Une forte augmentation qui s’explique notamment par une progression de la lecture du livre numérique. Et selon une autre étude réalisée en 2013 par PR Newswire sur la moyenne de lecture dans le monde, on retrouve quatre pays d’Asie Pacifique en tête de ce classement qui comprend une liste de 30 pays : en première position l’Inde avec 10 heures et 42 minutes de lecture par personne et par semaine, suivi de la Thaïlande avec 9 heures et 34 minutes de lecture par semaine en moyenne, puis la Chine (8h) et les Philippines (7h36).

Alors, revenant à nos résultats, nous trouvons que presque la moitié des étudiants (43 ,58 %) avouent qu’ils ne lisent qu’une ou deux heures par semaine alors qu’il existe une minorité (environ 5%) qui dépasse 20 heures de lecture par semaine, ce qui représente un taux élevé de 3 heures par jour.

Pourtant la moyenne de lecture pour l’ensemble des étudiants est environ cinq heures par semaine. Cette moyenne est bonne par rapport aux résultats du sondage dont on a parlé. Sans oublier que l’échantillon de ce sondage était élargi

sur toutes les couches sociales par contre le notre qui touche uniquement un groupe de personne instruit (universitaires en M2).



Chapitre-2. L'écriture et ses contraintes

2– 1 Définitions de la production écrite

La production écrite est une activité complexe qui implique à la fois des connaissances et des compétences. Elle n'est pas une simple juxtaposition de phrases bien formées, ni une simple transcription de l'oral. En fait, l'écriture est un moyen de communication à distance qui conserve le message transmis par l'intermédiaire de différents types de supports de l'écrit et lui donne une durée de vie relativement plus longue.

La production écrite va au-delà de l'agencement des mots et des phrases entre eux et constitue un processus linguistique, cognitif et discursif multidimensionnel. En effet, produire un écrit nécessite d'une part des compétences en lexique et grammaire et d'autre part la connaissance de la situation de communication dans laquelle on écrit.

Elle peut même avoir une dimension socioculturelle qui consiste selon Moirand (1982) en la connaissance et l'appropriation des règles et normes sociales d'interaction entre les individus et les institutions, ainsi que la connaissance de l'histoire culturelle. C'est pourquoi l'écriture est considérée comme complexe et dépasse le simple tissage linguistique et syntaxique des composantes du texte à écrire.

La production écrite en contexte universitaire. Selon Akmoun (2009), est un processus constitué de plusieurs phases : La conception d'idées, la délimitation du sujet, la rédaction, la révision, et enfin le partage et la diffusion.

- La conception d'idées : C'est la phase initiale de la production écrite sans laquelle la rédaction et la progression deviennent impossibles puisqu'il s'agit de la matière première qui doit être développée et amplifiée tout au long du processus rédactionnel.
- La délimitation du sujet : Cela se fait par l'organisation des idées à travers la planification et la schématisation, ce qui permet de donner l'articulation qui convient à l'écrit en mettant l'accent sur l'axe principal que forme

une idée directrice et le relier logiquement à ses éléments périphériques qui représentent des idées secondaires dérivées de l'idée principale .

- La rédaction : C'est la phase essentielle de la production écrite où le scripteur concrétise ses idées à travers la trace écrite.
- La révision : Il s'agit de la phase du retour en arrière pour remettre en ordre les différentes parties de l'écrit
- Le partage et la diffusion : Partager l'écrit permet de partager ses idées et donner l'occasion à une interaction externe qui pourrait enrichir et critiquer cet écrit.

2 – 2 Place de la production écrite dans les différentes méthodologies

La place qu'occupe la production écrite diffère d'une méthodologie à l'autre, et dépend ainsi des méthodes et stratégies centrées sur ce savoir-faire par les concepteurs de chaque méthodologie. L'écriture est avant tout un moyen de communication par l'intermédiaire de la trace écrite dont l'apprentissage fait l'objet de plusieurs études et recherches en didactique.

L'écriture est d'abord un acte graphique, un mouvement manuel et qui mérite peut-être investigation et recherche...L'écriture une mémoire artificielle qui se crée pour éviter l'oubli. L'écriture est aussi un moyen de communication qui me permet d'interagir au-delà de l'espace et du temps. L'écriture me permet de réfléchir, de revenir sur mon texte, de le questionner. (Cornaire et Raymond,1999.p. 5)

2 – 2 – 1 La méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle appelée également méthodologie grammaire-traduction était utilisée pour la première fois en milieu scolaire pour enseigner le latin et le grec en Europe. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes avant qu'elle soit largement utilisée en France dans l'enseignement secondaire dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle.

Cette méthodologie appelée aussi classique a continué d'exister pendant plusieurs siècles. D'après Christian Puren, cette méthodologie a donné lieu à des variations méthodologiques assez importantes, entre le 18^{ème} et le 19^{ème} siècle, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe. Cela prouve sa contribution au développement de la pensée méthodologique malgré les critiques qu'elle a subi à ce temps-là.

L'écrit dans la méthodologie traditionnelle a pris une place assez importante puisque le premier but de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. Pourtant cette valeur accordée à l'écrit en tant que support de travail n'a pas donné lieu à un véritable apprentissage de l'expression écrite.

En effet la démarche d'enseignement classique consiste à étudier un ensemble de règles et d'exceptions qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle.

L'activité d'apprentissage de l'écriture est centrée sur une série d'exercices de traduction de textes et de passages extraits des travaux littéraires des grands auteurs. « Cette génération d'exercices pouvait-elle servir à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible. » (Cornaire et Raymond, 1999, p5)

2 – 2 – 2 La méthode naturelle

L'apparition de cette méthode était à la fin du 19^{ème} siècle où elle a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction. La théorie des séries de F. Gouin naît de l'observation de ses propres difficultés pour apprendre la langue allemande et de ses observations du processus d'apprentissage par une méthode classique, c'est pourquoi il suppose une conception de l'apprentissage opposée aux idées précédentes.

Il a été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Pour F. Gouin, le besoin de l'homme de communiquer avec l'autre est le premier facteur

qui le pousse à apprendre une langue étrangère et à franchir ainsi les barrières culturelles.

C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, ...etc.). Il considère que l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant.

D'après lui l'enfant apprendrait des mots avec rapport et il les ajouterait à son acquis personnel. Il ajoute également que l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère pour imiter le même processus naturel par lequel il apprend sa langue maternelle.

On a primé ainsi le sens sur la forme et la proposition sur le mot car l'enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre" de trois étapes :

- D'abord il se ferait des représentations mentales des faits réels et sensibles.
- Il les ordonnerait ensuite chronologiquement.
- Il les transformerait enfin en connaissances en les répétant dans le même ordre. Cela se fait d'après cette théorie après une période "d'incubation" de cinq à six jours.

F. Gouin avait une particulière conception de la langue qui lui a permis de créer la méthode des séries. Une "série linguistique" consiste pour lui une suite enchaînée de récits, de descriptions, de thèmes qui se reproduisent dans l'ordre chronologique.

Plusieurs critiques ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin surtout en ce qui concerne la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire. Pourtant on ne peut pas nier que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains.

Alors, il est clair que le principe fondamental de cette méthodologie c'est la manière naturelle qui caractérise l'apprentissage de la langue, ce qui met l'accent sur l'oral soit en compréhension soit en expression par contre l'écrit qui se met en second plan.

2 – 2 – 3 L'approche audio-orale

Quant à cette méthodologie développée au cours de la Deuxième Guerre Mondiale aux Etats-Unis, « *elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'habitudes ou d'automatismes* » (Cornaire et Raymond, 1999,p. 5)

Les concepteurs de cette méthodologie mettent l'accent sur l'oral comme approche d'enseignement/apprentissage en réception comme en production. C'est pourquoi l'activité scripturale conçue par cette méthodologie ne fait pas de vraie situation d'écriture puisqu'elle ne constitue qu'une étape intermédiaire qui peut aider ou préparer l'apprenant pour cette tâche.

Le principe des exercices de transformation et de substitution (mis au point par les pédagogues anglais Palmer et West) est simple : il suffit de changer un ou plusieurs éléments dans les structures linguistiques déjà enseignées et d'amener l'apprenant à produire les réponses correspondantes. (Cornaire et Raymond, 1999.p. 5)

2 – 2 – 4 L'approche cognitive

La compréhension et l'automatisme sont au cœur de cette approche qui vise à développer les connaissances des apprenants en réinvestissant les principes de la méthodologie traditionnelle ainsi que celles de l'approche communicative qui a coexisté avec elle durant plusieurs années.

Coïncidant avec l'avènement de l'approche communicative, le mouvement cognitiviste est d'abord perçu comme une tentative d'améliorer l'approche grammaire-traduction en exploitant les points forts de l'approche audio-orale. Il faut sans doute, par exemple, créer des automatismes, mais sans négliger la compréhension. (Bibeau 1986)

Cette notion d'automatisme pourrait être une référence pour la conception de plusieurs apprentissages visant les différentes activités en matière de la maîtrise de la langue. Cela met en même degré l'écrit et l'oral.

Il faudrait en d'autres termes faire passer l'apprenant par une série de répétitions bien ordonnée qui puisse permettre l'automatisation de ce qu'il apprend. L'apprentissage de l'écrit par exemple pousse l'apprenant selon ce principe à lire puis reproduire plusieurs structures grammaticales correctes qui finissent par être bien maîtrisées par la force de la répétition. De ce fait on doit faire plusieurs lectures pour se développer la compétence en production écrite sans que ce dernier savoir faire soit visé en début de l'apprentissage. Cela pourrait aussi avoir une forte relation avec ce qu'on appelle l'impact symbolique de la lecture.

2 – 2 – 5 L'approche communicative

Les concepteurs de cette méthodologie voient que « *la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction orale* ». (Cornaire et Raymond, 1999, p. 11) Cette méthodologie a pourtant une vision plus claire en ce qui concerne la communication en langue étrangère car elle avait mis l'accent sur les quatre piliers de la communication qui sont les savoir faire ou habilités appelées en anglais (the four skills).

Cette vision pousse les spécialistes à veiller à l'équilibre entre l'oral et l'écrit ; la compréhension et la production. On ne prend donc pas en considération une compétence au détriment de l'autre.

En situation de classe plusieurs contraintes surgissent d'une part devant l'enseignant et mettent ses références méthodologiques ainsi que ses choix de procédés et techniques en question. D'autre part ces contraintes peuvent mener l'apprenant vers un blocage dont la résolution passe par l'intervention de l'enseignant. Ce dernier est appelé, selon les nouvelles méthodologies d'enseignement / apprentissage du FLE, à jouer le rôle d'intermédiaire, de facilitateur et/ou de partenaire et à travailler en collaboration avec ses élèves pour qu'ils puissent réussir toute situation d'apprentissage programmée. En fait la compétence :

C'est pouvoir réaliser une tâche correctement : une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours; le policier qui, le matin, veille à ce que toutes les voitures puissent rapidement passer le carrefour, est compétent pour régler la circulation. (Roegiers,2006,p. 18)

2 – 3 Types d'écritures à l'université

La prise en compte des contextes de production des écrits conduit à distinguer trois espaces de pratiques académiques différentes : « *Ce que nous appelons l'écriture académique (celle à laquelle se soumettent les étudiants tout au long du cursus pour valider leurs études), l'écriture de recherche en formation et l'écriture des chercheurs.*» (Delcambre et Reuter,2000,p. 8)

Cette dernière opposition est particulièrement décrite et théorisée par Y. Reuter (Reuter 2004). Il considère qu'en formation, l'écriture d'un mémoire ou d'une thèse est à la fois objet et outil de formation. L'étudiant se forme par l'intermédiaire de cette écriture et se prépare à la recherche scientifique.

Même si ces mémoires et thèses servent aussi à valider les études ; ils sont une initiation à la recherche; et en ce sens cette production écrite diffère de l'écriture des chercheurs notamment en terme de positions par rapport au savoir ou aux textes d'autrui (Reuter, 1998).

2 – 3 – 1 L'écriture académique

Le fait de se trouver dans une faculté de formation supérieure donne la qualité académique aux écrits demandés aux étudiants par leurs enseignants. En effet ces derniers leur exigent d'abord de respecter les normes et les règles de la production écrite en répondant aux questions et consignes données. L'étudiant se trouve également obligé de concrétiser par la trace écrite les techniques rédactionnelles qu'il a apprises en formation universitaire. Ces écrits présentés par les

étudiants passent souvent par l'évaluation formative dans le but de valider leur apprentissage.

De plus nous remarquons sur terrain que Les étudiants sont souvent confrontés à la production écrite dans le but de réaliser les différents écrits suivants :

- Les fiches de lecture.
- Les dissertations.
- Les résumés de textes et/ou d'ouvrages (littéraires ou autres).
- Les réponses aux questions d'examens.

Il s'agit alors d'un savoir-faire qui rattache la compréhension à l'expression en passant par la maîtrise des moyens linguistiques programmés.

2 – 3 – 2 L'écriture de recherche en formation

Cette écriture est une tâche fondamentale dans la formation des étudiants pour les préparer à la recherche universitaire pour plusieurs raisons :

Premièrement c'est une activité où l'interaction lecture/écriture accompagne l'étudiant tout au long de son travail dès le choix de son thème jusqu'à la fin.

Deuxièmement il fait un grand effort dans la réception des nouvelles connaissances qu'il affronte pour la première fois ; dans l'articulation de ces connaissances avec ce qu'il possède déjà surtout dans la rédaction.

Troisièmement cette tâche met la plupart des étudiants en (état d'urgence) car ils se trouvent obligés de finaliser leurs travaux d'écriture selon les normes et dans un intervalle de temps bien déterminé. C'est pourquoi ils mettent en œuvre tous les moyens qu'ils disposent dans le but de mener à bien cette tâche qui paraît délicate pour la plupart d'entre eux.

Enfin et surtout cette activité d'écriture est destinée à être évaluée par un jury d'experts en vue de l'attribution de certificat ou diplôme de fin d'étude (évaluation certificative). Ce qui couronne les efforts de l'étudiant et valide son apprentissage.

2 – 3 – 4 L'écriture des chercheurs

Ce qui caractérise cette écriture c'est qu'elle est ouverte à l'univers des spécialistes et chercheurs grâce aux rencontres et publications. C'est pourquoi elle est exposée aux débats et discussions scientifiques voire les critiques des connaisseurs dans le domaine. Alors cette communication scientifique de l'écriture des chercheurs et sa large diffusion donnent une légitimité aux travaux réalisés au sein de l'université et même ailleurs, c'est la raison pour laquelle cette écriture continue de garder sa valeur exceptionnelle dans la société.

2 – 4 L'évaluation dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit

Evaluer une compétence c'est viser à mesurer le niveau d'apprentissage chez les apprenants selon des critères bien déterminés qui servent de référentiel extérieur par rapport aux produits des apprenants (objet d'évaluation). Cette mesure est basée généralement sur le contenu déjà enseignés. Christine Tagliante (1993) définit l'évaluation « *d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* » .

L'évaluation constitue un moyen essentiel tout au long du processus d'apprentissage qui permet de savoir le niveau réel de ce dernier. Il permet également le redressement de ce processus à la lumière des résultats obtenus grâce à cette vérification du niveau. On parle en général de trois types d'évaluation qui diffèrent selon les différentes phases d'apprentissage.

D'abord l'évaluation diagnostique qui se situe avant l'apprentissage et qui doit permettre d'identifier le profil d'entrée des apprenants avant d'étudier le contenu d'apprentissage programmé. Par exemple des évaluations sont réalisées en début de chaque formation ou en début de chaque niveau de formation.

Ensuite l'évaluation formative qui désigne toute mesure de niveau durant l'apprentissage. Cette évaluation permet de se repérer, d'analyser les processus

d'apprentissage de l'apprenant, et d'apprécier ses évolutions au cours de la formation.

Enfin l'évaluation sommative qui se fait après l'apprentissage par le biais de contrôles et d'examens finaux. Celle-ci permet le passage d'un niveau à l'autre et d'une compétence à l'autre.

Il est également important de ne pas confondre la notion d'évaluation avec celle de notation. En fait évaluer consiste, selon De Ketele (2010), à :

- Recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables.
- Examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble et l'ensemble de critères pertinents, valides et fiables traduisant adéquatement le type de résultats attendus.
- Donner du sens à ce rapprochement en vue de fonder une prise de décision à la fin de cet examen.

2 – 4 – 1 Les fonctions de l'évaluation

L'évaluation joue, dans l'enseignement/apprentissage, quatre rôles principaux dont trois sont liés aux différents types d'évaluation :

- Elle sert à identifier le niveau auquel se trouve l'apprenant au début de formation.
- Elle permet de prendre des décisions sur l'avancement de l'apprenant au cours d'une formation.
- Elle permet de prendre des décisions en termes de réussite, de degrés de réussite ou d'échec à la fin de formation.
- Elle sert à prendre des décisions sur les méthodes et dispositifs d'enseignement/apprentissage et participe ainsi au perfectionnement de l'action de formation elle-même.

2 – 4 – 2 Les démarches d'évaluation

Louis Porcher(1993) définit l'évaluation comme : « L'ensemble de processus par lesquels on mesure les effets produits par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis ». Cette meure peut faire appel à plusieurs démarches d'évaluation susceptibles d'être pratiquées par le formateur afin de réaliser ces objectifs déjà définis :

- Identifier des acquis, des objectifs atteints ou des objectifs non encore atteints.
- Donner du sens aux différents indices qualitatifs et quantitatifs observés au cours de la formation.
- Recourir à la notation et attribuer des points aux différentes phases de la formation.

2 – 4 – 3 L'évaluation de l'écrit

Produire un texte écrit est une question d'habileté. Plusieurs experts (J; Gerard 2008 ; De Ketele 2010) s'accordent à dire que faire preuve de compétence consiste à mobiliser de manière autonome toute une série de ressources surtout internes (savoirs antérieurs) pour réaliser une tâche complexe ou surmonter une situation problématique.

La production écrite en tant que compétence ne peut se réaliser en simples exercices d'application ou en exercice de réécriture comme la transformation d'un texte de la voix active à la voix passive ou du singulier au pluriel ou encore du passé au présent. Pourtant ce type d'exercices peut faire l'objet d'une préparation à l'écrit où l'apprenant pratique et maîtrise certaines techniques du fonctionnement de la langue grâce à la reformulation. IL peut également apprendre grâce à la phase de préparation à l'écrit à mettre en cohérence des structures syntaxiques complexes en y introduire des connecteurs logiques. Cette phase importante dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit facilite la tâche d'écriture à l'apprenant avant qu'il passe aux situations les plus complexes : faire la synthèse de textes, écrire une dissertation, écrire un conte ...etc.

D'un point de vue praxéologique, les recherches des années 1980 sur l'évaluation des écrits en didactique du français ont contribué à faire préférer un outil d'évaluation connu sous le nom de grille d'évaluation, une grille se présente comme une liste de critères décrivant les composantes de l'objet à produire (les critères de réussite fixent les normes du produit attendu) ou les opérations à mettre en œuvre pour y arriver (critères de réalisation). (Y. Reuter et al.2007, p. 107)

Parmi les principes de base de l'écriture nous citons les quatre principes suivants :

- L'enchaînement logique
- La non contradiction
- Le développement des idées avec progression
- La non répétition

Premièrement il faut qu'il y ait ce qu'on appelle enchaînement logique. Cet enchaînement consiste à établir des liens qui rattachent les différentes composantes de l'écrit les unes avec les autres soient ses petites composantes en veillant à la cohésion syntaxique, soient ses grandes masses en veillant à la cohérence textuelle. Ce principe d'enchaînement est fortement lié à la logique qui doit régner tout au long de l'écrit où l'ajout de mots, propositions, phrases et paragraphes doit être justifié d'une manière raisonnable. Cette justification se fait implicitement même si certains articulateurs logiques sont explicites. Elle se fait à travers les différents moyens linguistiques mis en œuvre lors de la production écrite tels que les articulateurs de classement qui assurent l'organisation globale de l'écrit en donnant une bonne articulation à ses différentes composantes, et les connecteurs logiques exprimant les différents types de rapports logiques.

Deuxièmement le principe de non contradiction qui vient renforcer celui de l'enchaînement logique. Ce principe pousse le scripteur à concevoir pour son texte une concordance sémantique globale qui assure à la fois l'établissement de liens logiques au sein des petites composantes de l'écrit ainsi que dans ses

grandes masses même s'il s'agit d'un texte volumineux composé de centaines de pages.

Troisièmement le principe de développement des idées avec progression, c'est à dire que toutes amplifications possibles à travers l'ajout de mots, propositions, phrases et paragraphes doit apporter de nouveau en matière de sens et de contenus que véhicule l'écriture. Ce principe se renforce par le quatrième principe de non répétition qui vient insister sur le nouvel apport sémantique et thématique qui doit accompagner le développement des idées tout au long de l'écrit.

2 – 5 Attachement des mastérants en 1 ère année master à l'écriture

Puisque « *L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière* » (De Miniac, 2000, p. 20), elle fait souvent découvrir les traits de la personnalité du scripteur et « *elle a pour enjeu principal la dissolution scripturale de l'anonymat absolu.* » (Foudil Dahou, 2008, p. 116)

L'écriture, « *comme expression de soi, est [...] certaine manière de se dire et de se dévoiler. Tout en exprimant la singularité ; elle joue aussi une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe auquel il appartient.* » (Metath, 2010, p. 99) C'est pourquoi l'appartenance à l'université exige que l'étudiant soit attaché à l'écriture universitaire académique. Au cours des premières années à l'université on écrit souvent lorsqu'on est obligé d'écrire soit en classe soit ailleurs, c'est à dire on n'écrit souvent que lorsqu'il s'agit seulement d'un devoir ou d'une activité d'écriture imposée par la formation universitaire. A l'opposé on écrit rarement pour le plaisir. « *Le plaisir assurance d'écrire dépend de la situation de scription à savoir le moment de l'écriture, le rapport du sujet à l'écrit, les représentations individuelles ou sociales, le type d'écrit à réaliser, etc.* » (Senoussi, 2010, p. 110)

Cependant la situation devient différente au cycle mastériel car les étudiants de master, notamment en deuxième année, se trouvent beaucoup plus attachés à l'écriture grâce aux activités de préparation à l'écrit de recherche programmées en première année de master qui leur fournit un entraînement à l'écriture.

Concernant les activités d'écriture qu'ils font en première année master, nous remarquons qu'ils écrivent souvent des dissertations, des résumés et compte-rendu de textes, alors que la réalisation de fiches de lecture est rarement demandée par leurs enseignants. Ces étudiants avouent aussi, qu'ils se trouvent obligés d'écrire des dissertations lors des contrôles. De plus, plusieurs exercices d'écriture menés en classe constituent une activité de préparation à l'écrit : faire un plan d'écriture, affiner un thème, cerner une problématique, répondre à une question directe ...etc. Or ces préparations deviennent insuffisantes si l'étudiant se trouve incapable de comprendre la consigne du contrôle, d'en faire une analyse logique ou de rassembler ses idées et les rendre cohérentes.

Cela nous mène à déduire que l'entraînement à l'écrit avec les étudiants de master doit être bien conçu à travers des tâches d'écriture non fragmentées, c'est-à-dire concevoir des travaux d'écriture intégraux et leur attribuer ensuite des répartitions qui permettent aux étudiants de les réaliser en plusieurs étapes et phases de préparation. Celles-ci se complètent finalement dans une phase de finalisation de la tâche d'écriture à l'aide de l'enseignant en classe. Cette pratique doit être également soutenue par la force de répétition de la même procédure avec , à chaque fois, des sujets différents pour aider l'apprenant à mieux s'adapter avec d'autres situations d'écriture plus compliquées.

2 – 5 – 1 La dimension logique dans l'écrit

Cette dimension se voit beaucoup plus dans l'organisation des idées de l'étudiant scripteur car ce dernier ne retient souvent que « *la division schématique en trois parties : l'introduction, le développement, et la conclusion. Le contenu n'est qu'une pièce à conviction qui trahit son déficit de compétence à exprimer et à organiser une idée* ». (Benammar, 2009,p. 278)

Nous pensons que la logique dans l'écriture doit apparaître dans :

- L'articulation générale que choisit le scripteur pour organiser les différentes parties de son écrit.
- L'ordre des idées et le passage souple d'une idée à l'autre.
- La présentation claire du contenu en exploitant les différents procédés explicatifs.
- La justification de son choix et la consolidation de son opinion en citant ce qui les renforce.

Ce dernier point joue un rôle primordial dans l'argumentation pour que le scripteur puisse convaincre son lecteur et le pousse à accepter ses choix et opinions. C'est pourquoi on a voulu mettre en lumière cette capacité argumentative à travers l'étude de l'insertion de citations dans les mémoires de master. Cette étude est présentée dans le chapitre suivant puisqu'elle relève beaucoup plus de l'interaction lecture/écriture.

2 – 5 – 2 Les difficultés en écriture chez les étudiants en master 1

D'après l'analyse des réponses obtenues les difficultés que rencontrent les étudiants de master en écriture se répartissent selon plusieurs facteurs qui résument ces obstacles en matière du fonctionnement de la langue et dans l'articulation générale de l'écrit ainsi que dans sa conception. Ces difficultés sont présentées dans le tableau suivant :

– Difficultés dans	– Pourcentage
– Les idées	– 20%
– Le lexique	– 08%
– La conjugaison	– 12%
– La cohérence	– 56%
– Autres	– 04%

Tableau II. 1. Difficultés En Ecriture

Ces résultats réunissent plusieurs facteurs qui puissent gêner le processus de production écrite chez nos étudiants et dévoilent la difficulté majeure en écriture chez eux. Il s'agit de trouver certains obstacles qui les empêchent de remettre en harmonie les différentes parties de leur production écrite soit au niveau de phrases soit au niveau des grandes masses de l'écrit.

Cette difficulté persiste alors malgré toutes les activités de syntaxe programmées et réalisées au cours des années précédentes.

Cela remet en question l'apprentissage de la compétence globale de la tâche d'écriture chez l'étudiant par l'intermédiaire de la maîtrise de certaines règles syntaxiques qui constituent, en fait, des procédés et techniques nécessaires à la production écrite. C'est-à-dire on peut s'interroger dans ce cas-là si l'écrit est enseignable, ou s'il s'agit d'une faculté purement naturelle. Cette dernière hypothèse laisse croire que seul l'effort intellectuel de l'étudiant suffira pour la concrétisation et le tissage de ses idées par l'écriture.

C'est probablement pourquoi « envisagé comme simple passage du *“brouillon”* au *“propre”* l'acte d'écrire n'a jamais fait l'objet d'un véritable enseignement». (Metatha, 2010, p 97)

Après l'obstacle de cohérence chez les étudiants vient, en deuxième position, l'obstacle d'avoir certaines difficultés dans la construction des idées autour du thème traité, ce qui empêche son développement puisque la rareté d'idées en écriture entrave souvent la planification et par conséquent elle entrave l'amplification qui reste étroitement liées aux idées.

Cependant ce qui peut nourrir les idées chez les étudiants c'est, sans doute, la lecture car les idées viennent en lisant. Le résultat de cette tâche d'intériorisation rentre en interaction avec l'écrit par l'intermédiaire du rappel des connaissances stockées dans la mémoire à long terme. Ils adoptent souvent ce qu'ils lisent et font certaines adaptations lors de l'émission par l'écriture ou plutôt de la réécriture des idées et connaissances adoptées dans la phase de réception.

Il est [donc] plus difficile pour la majorité d'entre eux de rassembler les matériaux préalables à l'écriture et de les organiser

en texte que d'affronter la reformulation des auteurs qu'ils ont lus et de ménager des articulations entre ces différentes lectures et avec leur discours propre. (Delcambre et D.Reuter, p. 14)

D'autre part, nous remarquons que peu d'étudiants souffrent des difficultés en matière du lexique et de la conjugaison et qu'une minorité d'entre eux révèle avoir d'autres problèmes autres que ceux ordinairement rencontrés en écriture.

Le schéma suivant représente en proportions ces différentes difficultés qui peuvent gêner ou entraver le processus de production de l'écrit chez les mastérants.

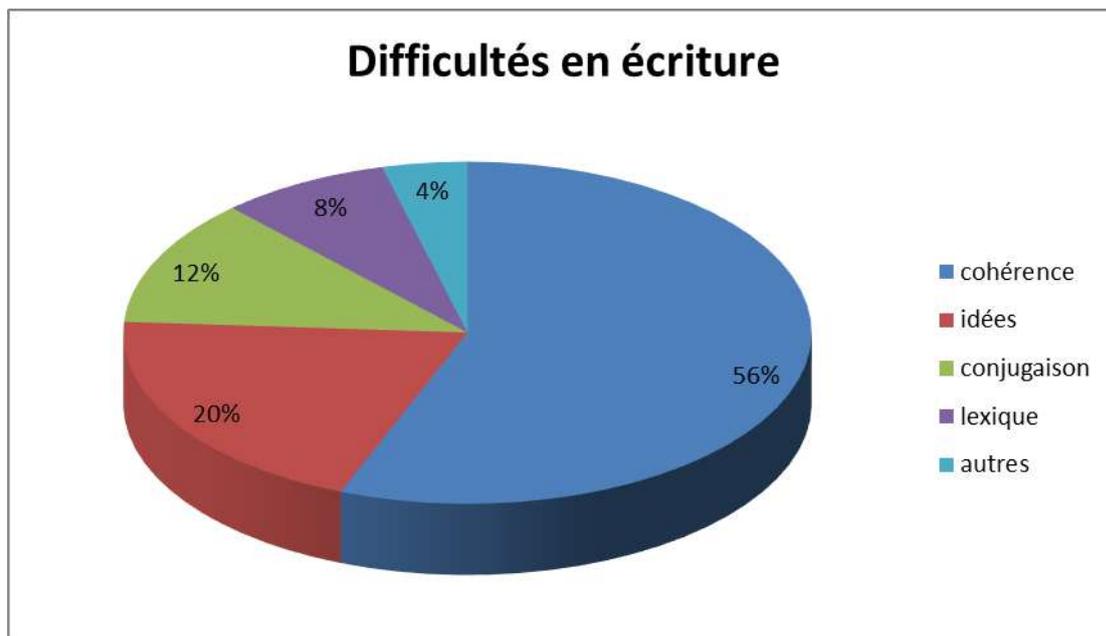


Figure II. 1. Difficultés en écriture

2 – 6 Attachement des mastérants en master 2 à l'écriture

2 – 6 – 1 L'habitude d'écrire chez les étudiants en M2

D'après nos observations de terrain, la plupart des étudiants de deuxième année master ont l'habitude d'écrire en FLE. Pourtant, nous supposons qu'une bonne partie d'entre eux n'écrit que pour répondre aux exigences de la situation de classe en réalisant les activités d'écriture demandées par les enseignants.

Pour évaluer l'attachement des étudiants de master2 à l'écriture nous leur avons demandé de répondre à la question suivante :

Question 6 : Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ?

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps
- J'écris rarement

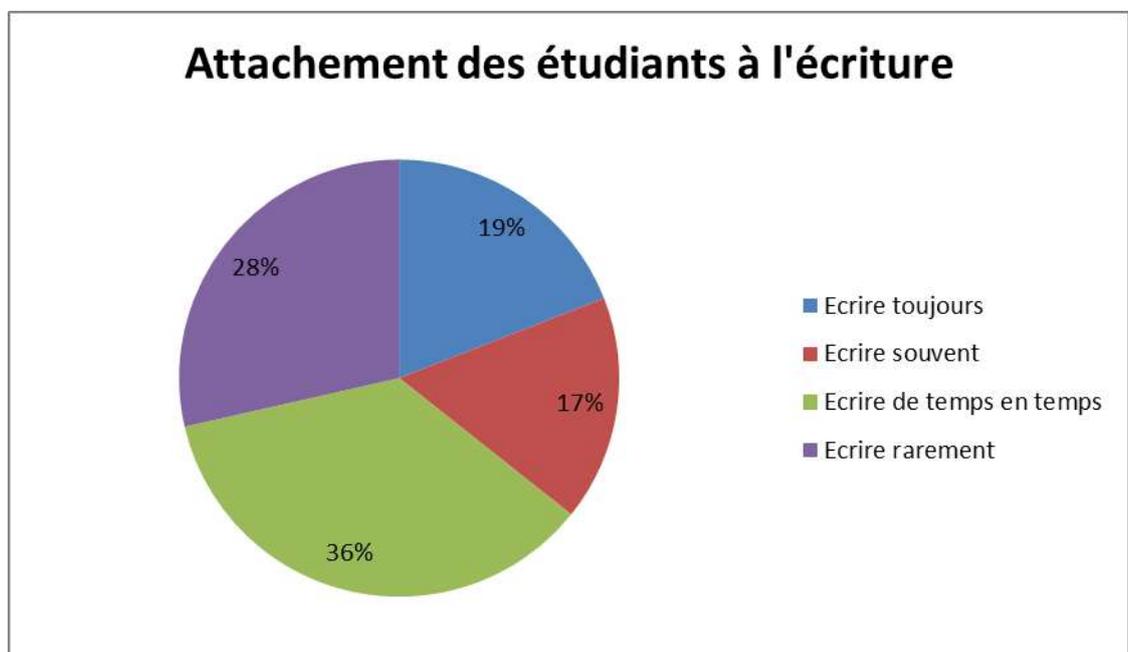


Figure II. 2. Attachement des étudiants de master 2 à l'écriture

D'après ces résultats, nous remarquons d'une part que 19% des étudiants ont l'habitude d'écrire toujours et 17% parmi eux écrivent souvent, ce qui signifie que l'habitude d'écrire existe chez 36% des étudiants en M2, c'est-à-dire un taux supérieur au tiers. Nous remarquons également que les étudiants qui écrivent de temps en temps ou en d'autres termes écrivent d'une manière irrégulière constituent 36% (plus du tiers aussi).

D'autre part il existe 28% des étudiants qui révèlent leur détachement vis-à-vis de l'écriture, c'est-à-dire qu'il y a un nombre considérable qui dépasse le quart des étudiants interrogés représentant ceux qui n'écrivent que rarement malgré leur situation favorable à l'écriture en master2.

2 – 6 – 2 Les sujets d'écriture

Pour connaître les différents sujets sur lesquels les étudiants de M2 écrivent souvent, nous leur avons posé la question suivante :

Question 7 : Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Nous avons obtenu les réponses enregistrés dans le tableau ci-dessous :

Sujet de production écrite	Nombre d'étudiants
Ecrits relatifs aux études (Résumés de cours, d'articles et autres)	13
Journal intime et pensées	12
Poèmes et histoires	7
Divers	2

Tableau : Les sujets d'écriture en master 2

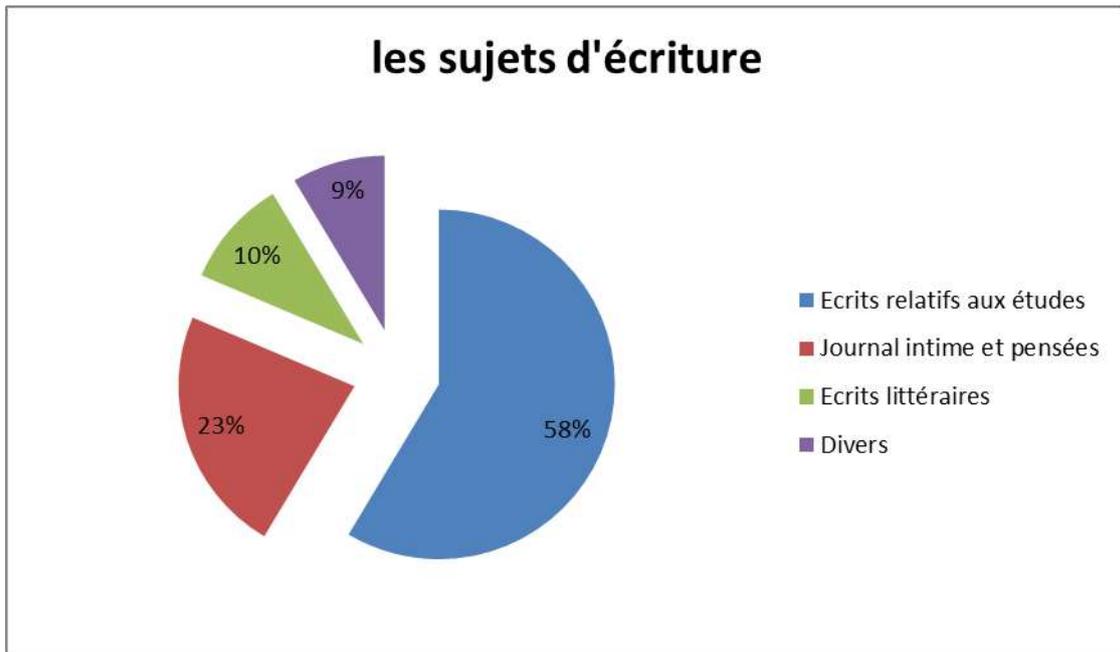


Figure II. 3. Répartition proportionnelle des sujets d'écriture

Les résultats montrent que la plupart des écrits réalisés par les étudiants de master sont en relation directe avec leurs études. Il s'agit de résumés de cours et d'exposés et travaux demandés par les enseignants. Ces écrits constituent 58% de leur production écrite totale. Ces résultats dévoilent également qu'il y a une bonne partie de cette production écrite que les étudiants scripteurs réalisent pour exprimer leurs pensées et sauvegarder les événements qu'ils vivent quotidiennement dans ce qu'on appelle journal intime.

Il existe enfin une autre catégorie d'écrits qui vient en troisième position et constitue 10% de la production écrite des étudiants de master car certains parmi eux ont tendance aux écrits littéraires. En effet ils écrivent des poèmes et petites histoires.

2 – 6 – 3 Ecrire dans son domaine de spécialité

Pour vérifier l'habitude d'écrire chez les étudiants en master 2 par rapport à leur domaine de spécialité, nous avons posé la question suivante :

Question 8 - Ecrivez –vous dans votre domaine de spécialité ?

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail

Nous remarquons que la plupart des étudiants n'écrivent pas régulièrement et n'écrivent que lorsqu'ils se trouvent obligés de le faire. En effet ils avouent qu'ils ne réalisent que les travaux d'écriture demandés par leurs enseignants.

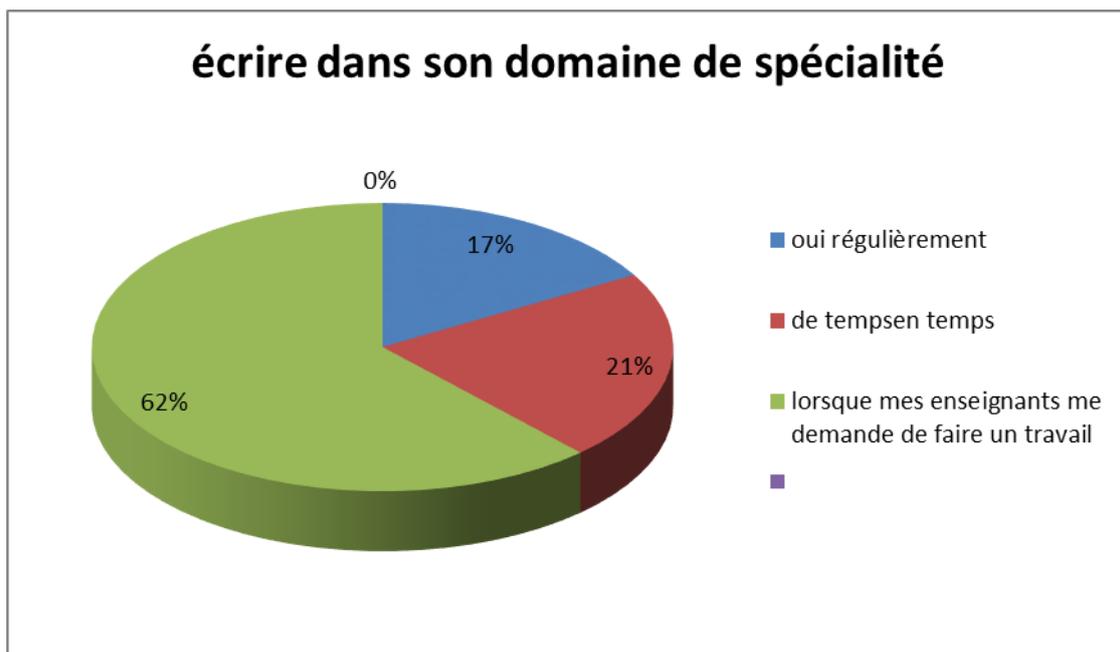


Figure II. 4. L'écriture dans le domaine de spécialité

2 – 6 – 4 Typologie textuelle et difficultés d'écriture

Pour détecter dans quel type de texte les étudiants trouvent plus de difficultés, nous avons posé la question suivante :

Question 9 : Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

Cette question a été posée avec l'hypothèse de trouver plus de difficultés dans l'argumentation.

Nous avons obtenu les réponses suivantes :

- Dans la narration (relater des évènements) 20 /41
- Dans l'explication (texte expositif) 10/41
- Dans l'argumentation 11/41

Lecture des résultats : Contrairement à ce qui était attendu la majorité trouve plus de difficultés en écrivant un texte de type narratif.

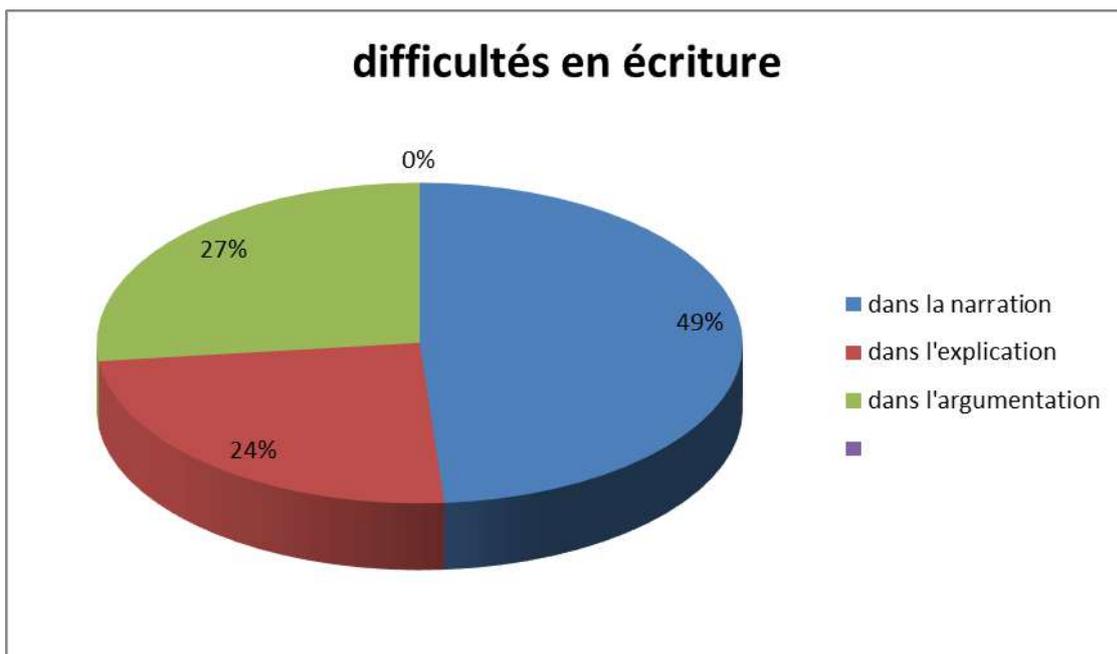
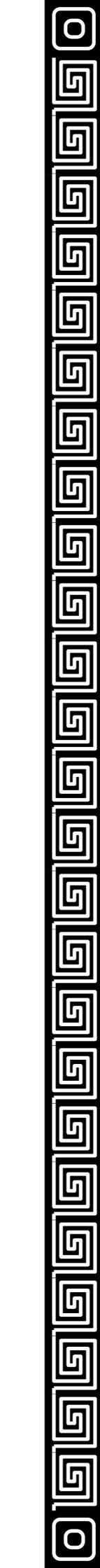


Figure : Difficultés d'écriture selon les genres textuels

Cette question était posée avec l'hypothèse que la narration est la plus facile en production écrite, tout comme dans la production orale ou on ne trouve pas de difficultés en relatant des évènements passés puisque naturellement on commence à apprendre à relater dès son enfance. Cependant, et contrairement à

ce qui était attendu, les résultats montrent que la majorité des étudiants interrogés trouvent des difficultés en production du texte narratif et qu'ils trouvent l'explication plus facile que les autres types de textes.



Chapitre-3. L'interaction lecture/écriture

3– 1 Définition de la littéracie

Les pratiques techniques, cognitives, sociales et culturelles sont impliquées, selon plusieurs définitions appartenant à différents chercheurs du domaine, dans l'acquisition et le développement des compétences soit de réception soit celles d'émission dont le rapport mutuel de l'une avec l'autre constitue l'axe fondamental de la plupart de tentative de définition de la notion de littéracie.

La littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Ce concept met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi à travers le temps. (Jaffré, 2004, pp. 30-31)

Ainsi, les différentes dimensions que possède le domaine de la littéracie (ou littératie) donne lieu à de nombreuses définitions qui essaient toutes de délimiter les frontières de cette notion.

Le domaine de la « literacy » (francisé en « littératie » par les chercheurs canadiens francophones, cf. Painchaud et alii) n'est sans doute pas le seul qui voit converger les entrées « cognitivistes » et « socioculturelles » mais il apparaît particulièrement emblématique des influences et effets en retour entre la diversité des contextes historiques (incluant les dimensions économiques, sociales et scolaires) et les usages individuels de l'écrit, les représentations et compétences des lecteurs-scripteurs. (Chis, 2012)

Le mot "littéracie" est apparu récemment, c'est la raison pour laquelle il n'est pas encore largement utilisé parmi les notions didactiques. On n'est même

pas d'accord sur son orthographe "littéracie" ou "littératie". Pourtant l'adoption de ce mot et ses dérivés (adjectif «littéracique», verbe «littéracier») se voit de plus en plus dans les domaines de la pédagogie, de la didactique, des Sciences de l'Education et des Sciences sociales en général.

Historiquement le terme littéracie est la traduction ou l'adaptation du terme anglo-saxon «literacy», ou «litteracy». Le mot «literacy» s'oppose à «orality» et «litteracy» renvoie, de façon dérivationnelle, à «litterature». C'est pourquoi deux ou trois formes co-existent en français, «littératie» (proche de littérature) et «littéracie», voire «litéracie». Jean-Louis Chiss(2012) voit également que les tentatives de traductions de l'anglais « *Literacy* » par « aptitudes au lire-écrire » ou par « l'écriture » permettent peut-être de mieux saisir la globalité des compétences sous-jacentes à la lecture et à l'écriture.

De plus Marielle Rispaïl (2011) pense que la littéracie n'est pas un concept théorique en soi, mais une notion contextualisée, dont les contenus dépendent étroitement du contexte social dans lequel il est utilisé.

Dans une définition large de la littéracie certains spécialistes voient qu'elle dépasse la maîtrise technique des compétences de lecture et d'écriture et suppose de construire un rapport au monde, aux savoirs, aux ressources écrites, pour devenir capable d'élaborer et de transférer des connaissances à partir d'usages diversifiés de supports et de modalités différentes de lecture.

La littéracie a, comme dit Grossmann, l'intérêt de mettre en relation trois domaines :

- Le domaine des pratiques sociales et des représentations.
- Le domaine des systèmes sémiotiques de l'écrit.
- Le domaine des apprentissages.

La pratique des textes et de l'écriture permet alors de s'approprier des savoirs et des savoir-faire et d'élargir l'expérience de l'individu et d'avoir plusieurs conduites discursives, cognitives et sociales pour qu'il puisse interpréter le monde.

Cet usage de l'écrit nécessite une acculturation surtout dans le milieu scolaire qui participe à la préparation de l'apprenant en mettant en jeu la dimension cognitive et sociale de l'écrit.

En didactique des langues cette notion englobe plusieurs rapprochements et interactions entre les différentes habilités visant la maîtrise de la langue : écrit/oral, lecture/écriture ...etc.

3 – 2 Fondements de l'interaction lecture/écriture

Tout d'abord il est important de rappeler que le recours à d'autres sciences et champs de recherche est nécessaire dans la présente étude et de faire particulièrement appel à la psychologie cognitive qui s'intéresse à l'étude scientifique des fonctions cognitives humaines : mémoire, langage, perceptions, raisonnement, résolution de problèmes. La méthode de la psychologie cognitive implique l'utilisation de modèles de fonctionnement mental dans le but d'accéder au cerveau de l'homme et comprendre ses processus cognitifs et prédire ainsi les comportements des êtres humains. Ces modèles mentaux s'appuient sur les acquis des sciences cognitives. En effet il existe plusieurs disciplines qui visent à étudier le cerveau et l'esprit de l'homme d'une manière ou d'une autre : la psychologie clinique, la psychologie sociale, la psychologie du développement, la psychologie différentielle et la psychologie cognitive. Cette dernière occupe une place privilégiée parmi les sciences cognitives. Elle cherche à décrire scientifiquement le fonctionnement de l'esprit et se concentre sur la compréhension des processus mentaux associés aux connaissances pour recueillir des prédictions comportementales. La psychologie cognitive repose principalement sur l'expérimentation et la modélisation comme moyen de vérification scientifique.

En fait Le passage de toute information soit en réception (lecture) soit en émission (écriture) s'effectue en va-et-vient à l'aide de la mémoire de l'homme. Cette mémoire est une aptitude naturelle de recevoir, d'enregistrer et de rappeler des informations par le système nerveux central chez l'homme.

Cette mémoire constitue une « *activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations [et constitue également une] aptitude de se souvenir* ». (Brodard, 2007, p. 635). Elle joue un rôle fondamental dans la vie de l'homme qui exerce ses activités quotidiennes en présence de sa mémoire puisqu'elles s'effectuent à l'aide de sa connaissance des choses, et la mémoire en tant que « *fonction par laquelle s'opèrent dans l'esprit la conservation et le retour d'une connaissance antérieurement acquise* ». (Hachette, 2005, p. 1023), et elle l'aide à évoquer ce qu'il a déjà vu, écouté ou lu.

De plus elle régularise ses mouvements et ses gestes pour qu'il les fasse avec conscience et exactitude puisque la mémorisation est l'une des tâches fondamentales du cerveau.

3 – 2 – 1 Les structures de la mémoire

Tout d'abord, il est important de connaître les différentes parties qui composent le cerveau humain. Celui-ci constitue un réseau de dizaines de milliards de neurones et se compose selon Mac Lean de trois parties principales :

Le cerveau reptilien : Responsable des comportements automatiques (se mouvoir, manger, boire et dormir), il joue donc un rôle biologique.

Le cerveau limbique : Il entoure le premier et joue un rôle affectif grâce auquel l'homme peut se sentir le plaisir, la douleur, le désir et la satisfaction. Il est en effet la base des sensations et des émotions.

Le cerveau cortical (le cortex) : Il se développe autour des deux premiers et il permet grâce à la matière grise qui le couvre de rendre l'homme conscient et capable de choisir et de décider puisqu'il est responsable des différentes fonctions sensorielles et intellectuelles. Il est donc le siège de la conscience.

En outre la mémoire a trois structures dépendantes du développement physique et moral de l'individu :

3 - 2 - 1 – 1 La mémoire biologique

C'est la structure élémentaire qui apparaît chez le fœtus .Elle joue un rôle dans la reconnaissance des sensations et la réponse automatique par l'action appropriée. Pour illustrer cela, on prend l'exemple suivant inspiré de Lorette et Marzé (1995) :

Prendre un œuf par la main, cela demande plusieurs paramètres qui se font automatiquement :

La direction : on vise l'œuf pour ne pas passer à côté.

La distance : on mesure la distance entre l'œuf et la main pour savoir s'il est proche ou loin et vérifier ainsi la possibilité de l'atteindre.

Tendre le bras : en prenant en considération les deux premiers paramètres.

Ouvrir la main : entourer l'œuf

Fermer la main : pour le saisir.

La pression : on pratique une pression suffisante (ni faible ni forte).

Le poids : estimer son poids est nécessaire pour qu'il ne tombe pas.

Le manque d'exactitude au niveau d'un seul paramètre ne laisse pas prendre l'œuf et rend le geste faux.

Mais si celui qui veut prendre cet œuf devait réfléchir à chaque mouvement, il lui faudrait beaucoup de temps pour pouvoir accomplir cette action qui paraît simple.

Voilà donc le rôle de la mémoire biologique qui laisse faire une telle action aisément grâce à la caractéristique d'automatisme qu'elle possède.

3 – 2 – 1 – 2 La mémoire affective

Elle s'évolue chez l'homme jusqu'à l'âge de trois ans « *cette mémoire se borne à associer perception et sensation en des images souvenirs agréables ou désagréables, sans autre règle de hiérarchisation que la subjectivité de l'individu.*» (Lorette et Marzé,1995 .p. 29)

Cette mémoire affective ignore le temps, c'est pourquoi la réalité qu'on vit à certain moment peut évoquer chez l'individu un souvenir mémorisé depuis longtemps par la force du sentiment.

3 – 2 – 1 – 3 La mémoire logique (sociale)

Cette mémoire participe à la résolution du problème de l'ignorance de la chronologie que connaît la mémoire affective en faisant la différence entre le passé et le présent. Elle permet également à l'homme de réagir selon la situation dans laquelle il se trouve en adaptant le langage et la communication avec l'environnement.

Elle permet alors à l'homme de déduire et d'être objectif c'est pourquoi on l'appelle aussi mémoire sociale.

3 – 2 – 2 Observer et mémoriser

L'observation est au cœur des activités de lecture et d'écriture. Elle aide à accomplir le processus d'intériorisation lors de la lecture et aide aussi à finir la phase de révision et dans la tâche d'écriture. La relation qui existe entre l'observation et la mémorisation est parmi les préoccupations des recherches visant le fonctionnement de la mémoire visuelle.

On croit souvent que l'observation est la perception et que la mémorisation est l'enregistrement, mais en réalité cette tâche est complexe parce que « *La mémorisation inclut l'enchaînement des six sous fonctions suivantes :*

- Perception.
- Identification.
- Enregistrement.
- Reconnaissance.
- Conceptualisation.
- Adaptation.» (Lorette et Marzé, 1995, p. 22)

Autrement dit, il faut six étapes pour que le processus de mémorisation soit fini par le système nerveux central. On peut illustrer cela en prenant comme exemple un apprenant qui étudie pour la première fois un texte argumentatif en classe.

Premièrement, il en perçoit la forme extérieure : forme et éléments périphériques.

Deuxièmement, il identifie le contenu de ce texte par ses parties composantes :

Le thème que signale le titre.

La thèse traitée dans ce texte.

Les arguments et les exemples qui la consolident.

Troisièmement, il enregistre l'ensemble de ces éléments qui tracent chez lui une image interne.

Ensuite, il peut passer à la phase de reconnaissance lorsqu'un autre texte argumentatif se présente devant lui. Il reconnaît donc ce texte puisque les éléments qui le composent et ceux du premier texte sont identiques.

Avant de passer à la phase d'adaptation, il conceptualise cela en s'appuyant sur les premières informations enregistrées. Ces dernières lui permettent de reconnaître un autre texte argumentatif d'une façon non imagée mais plus logique, c'est à dire même si ce nouveau texte contient des changements : titre en phrase verbale au lieu de phrase nominale ou l'inverse, le nombre de paragraphes est différent, le texte ne traite pas une seule thèse...etc. Ces changements n'empêchent pas l'apprenant à savoir qu'il s'agit d'un texte argumentatif parce qu'il est déjà passé à la phase de conceptualisation.

Enfin, l'apprenant passe à l'adaptation, phase dans laquelle il sera prêt à réagir vis-à-vis de ce genre textuel en exploitant tout ce qu'il a déjà appris lors de l'étude de son premier texte.

3 – 3 Les genres de mémoires

Les mémoires se classent en deux grandes catégories. Premièrement les cinq mémoires sensorielles : la mémoire visuelle, elle correspond au sens de la vue ; la mémoire auditive : elle correspond au sens de l'ouïe ; la mémoire tactile, elle correspond au sens du toucher ; la mémoire gustative, elle correspond au sens du goût ; la mémoire olfactive, elle correspond au sens de l'odorat. Deuxièmement la mémoire motrice, cette appellation réunit les genres suivants : la mémoire du mouvement gestuel, la mémoire du langage oral, la mémoire de l'écriture.

Ces mémoires aident l'homme à contacter le monde extérieur : sentir, agir et réagir. Mais ce qui est remarquable dans ces genres de mémoires, c'est que les cinq premières constituent des moyens (outils) de réception alors que la dernière est un moyen d'émission.

3 – 3 – 1 Les limites de la mémoire iconique

Pour visualiser tout un texte écrit ou une grande masse de ce dernier, cela demande une perception visuelle large dont le champ couvre toutes les frontières de cette partie visée par le lecteur, c'est ce qu'on appelle le champ visuel.

Une autre limitation, qui peut aussi empêcher de visualiser une grande partie de l'écrit , c'est que le temps que dure cette mémoire iconique est court ,ce qui exige, pour certains lecteurs, une vérification permanente des expressions et des passages déjà lus pour en consolider la mémorisation et lutter contre l'oubli rapide qui risque de désorganiser la compréhension en fragmentant le sens.

On peut dire alors qu'il y a deux limitations pour la mémoire visuelle, « *la première limitation est le champ visuel efficace, la seconde est la durée de vie éphémère de cette mémoire*». (Lieury ,1997,p. 5)

L'espace que couvre le champ visuel joue un rôle important dans la lecture et par conséquent dans la compréhension car celle-ci demande la mise en relation de plusieurs expressions ou phrases à partir desquelles on peut se faire du sens.

La largeur du champ visuel permet au lecteur d'accélérer sa lecture et de lui faciliter également l'établissement du lien logique entre les différentes parties de l'écrit. Mais en cas du champ visuel étroit le lecteur se trouve obligé de faire à chaque fois un retour en arrière pour pouvoir relier les passages lus les uns avec les autres et en tirer le tissage logique et les indices de cohérence textuelle pour qu'il puisse enfin les comprendre. Cette dernière situation rend la lecture lente et fragmente le sens du texte.

3 – 3 – 2 Interaction de la mémoire visuelle avec les autres types de mémoire

Il est évident que la mémoire visuelle n'est pas isolée des autres genres de mémoire. En effet un type de mémoire ne peut pas être séparé des autres genres qui font avec lui les composantes du même mécanisme (le cerveau).

Ces mémoires font des autoroutes pour les informations à destination du cerveau lors de la réception (dans un processus d'intériorisation) et pour les informations de provenance du cerveau lors de l'émission (dans un processus d'extériorisation). Ces informations sont reçues, identifiées, enregistrées, comprises, adaptées et émises par le système nerveux central du cerveau humain.

3 – 4 La théorie de Collins et Quillian

Tout signe peut avoir, en sémiotique, un signifié et un signifiant qui clarifient son sens, et en lexique un mot peut avoir plusieurs sens (polysémie), ou l'inverse plusieurs mots ayant la même signification. C'est pourquoi en Informatique il n'est pas économique de stocker, dans la mémoire d'un micro-ordinateur, le sens pour chaque mot.

Par exemple, dans la réalisation d'un logiciel de traduction de langue étrangère le mot français "écriture" a le même sens que le mot anglais "writing". Cela avait poussé l'informaticien Ross Quillian et le psychologue Allan Collins, qui travaillaient ensemble, dans une société d'informatique, à réfléchir et découvrir par la suite l'existence d'une nouvelle mémoire qui garde le sens des mots.

Cette découverte était le point de départ pour le fondement de « *La théorie de Collins et Quillian (1969, 1970, etc.) [qui] repose sur trois grands principes :*

- *Séparation lexicale / mémoire sémantique.*
- *Principe de hiérarchie catégoriale.*
- *Principe d'économie cognitive.» (Lieury, 1997, p. 26-27)*

Alors comprendre c'est d'abord catégoriser, puisque l'enchaînement des connaissances en catégories emboîtées les unes dans les autres organise la compréhension et consolide la mémorisation. Cette notion est la base de l'arborescence en Informatique dont les liens constituent des nœuds comme ceux que font les neurones dans le cerveau.

C'est pourquoi l'organisation des connaissances, dans le processus apprentissage/enseignement, doit toujours respecter les mêmes caractéristiques du cerveau et de la mémoire qui sont :

- Classement et catégorisation : diviser et répartir en classes en mettant ensemble les éléments appartenant à la même catégorie. Cela s'applique dans la compréhension de l'écrit comme dans la production écrite en plusieurs formes :
- le recours aux tableaux : pour classer des éléments qui résument la compréhension de l'écrit : idées, thèses, arguments...etc.
- La mise en ensembles : mettre des connaissances en listes ou en catégories pour en faciliter la mémorisation telles que les champs lexicaux.
- Enchaînement sémantique : Etablir des liens entre plusieurs éléments : mots, idées ou catégories. On peut appliquer cela lors de la compréhension de l'écrit de comme dans la production écrite de plusieurs façons :
 - a- Relever, à l'aide des mots clés, le lien sémantique établi dans un texte.
 - b- Réaliser un plan premier de rédaction.
 - c- Le recours aux schémas pour résumer l'essentiel de ce qu'on a appris en appliquant également le principe d'économie cognitive.

Le résultat obtenu grâce au respect de ces principes fait une image simple dont les liens entre ses différentes parties sont logiquement bien établis. De plus, dans la phase d'interaction lecture/écriture le recours à ces connaissances imagées consiste à les rappeler et les réinvestir dans la phase de production écrite en les remettants de nouveau à la disposition de son mémoire de travail. Le scripteur se met ensuite à l'amplification et au développement de ces contenus compactés autour desquels il tisse son nouveau produit d'écriture.

3 – 4 – 1 La mémoire visuelle et la motricité

Le lien entre la mémoire iconique et celle motrice est remarquable dans l'exercice de plusieurs activités quotidiennes chez l'homme. En effet les mouvements et les gestes ont besoin du sens de la vue pour se garder l'équilibre et l'exactitude : Plusieurs actions ordinaires pour l'individu ne s'effectuent normalement qu'en présence de la vue.

Pour tester cela, il suffit de marcher, manger ou même de parler les yeux fermés, on trouve par conséquent que ces actions manquent d'équilibre et qu'elles perdent l'exactitude à cause de l'absence de la mémoire visuelle qui joue en réalité le rôle de guide.

Ce résultat consolide la corrélation établie entre les différents genres de mémoire, même si cette relation n'apparaît pas dès le début, mais seul le test la dévoile : Reprenant à titre d'exemple l'action de parler qui demande le fonctionnement de la mémoire verbale. On croit que cette action n'a aucun rapport avec la mémoire visuelle, cependant en essayant de parler les yeux fermés, on constate, sans la présence de cette dernière, que le tissage des mots et la cohérence des idées les uns (unes) avec les autres connaissent des problèmes.

Quant à l'écriture, cette tâche sollicite en même temps plusieurs types de mémoires notamment la mémoire visuelle et celle motrice où cette dernière est le premier responsable de l'acte d'écrire pendant que la première oriente et dirige le mouvement des doigts sur la surface de la page blanche ou sur les touches du clavier de l'outil informatique en cas d'écriture numérique.

3 – 4 – 2 Rappel et mémoires

Les résultats de plusieurs recherches sur la mémoire à court terme ont montré que le rappel du code auditif est supérieur à celui du code visuel, mais les résultats restent équivalents en testant la mémoire à long terme. Cette dernière est la plus sollicitée en situation de classe, ce qui montre l'importance des deux moyen de communication (l'auditif et le visuel) au même degré.

Le visuel et l'auditif se complètent et que chacun des deux constitue un appui permanent pour l'autre.

Ils s'entraident dans un double codage pour permettre à l'apprenant de se faire du sens grâce à une double réception.

Dans cette situation la compréhension du message auditif consolide celle du message visuel et rassure l'apprenant par la confirmation de ce qu'il a déjà reçu visuellement. Mais en cas de la non-conformité des deux messages reçus, l'apprenant se trouve obligé de faire un retour en arrière pour relire une phrase ou tout un passage. Ce retour est souvent guidé par l'enseignant dans une tentative de mettre en rapport les différentes parties du texte pour en tirer le sens global.

3 – 4 – 3 L'importance du visuel

Malgré les résultats équivalents des tests faits sur l'auditif et le visuel par rapport à la mémoire à long terme, le visuel chez l'apprenant en situation de classe est consolidé par la motricité de l'enseignant à travers ses mouvements, ses gestes et ses mimiques. Ceux-ci font dans l'ensemble des messages destinés à l'apprenant qui les reçoit grâce à sa mémoire visuelle.

De plus la trace écrite qui accompagne l'étudiant, dans son cahier, est une référence visuelle permanente à l'université et ailleurs. Cette référence peut être consultée en cas d'oubli par contre l'auditif dont la trace exige un moyen d'enregistrement. C'est pourquoi il est moins pratique.

3 – 5 Mémoires, savoir-faire et communication

Les mémoires sont des moyens de réception et démission en même temps. Elles ne permettent pas uniquement de recevoir les informations mises à leur portée mais aussi de les garder et les rappeler ultérieurement. Les cinq mémoires sensorielles font des outils de réception alors que la mémoire motrice est un moyen d'émission.

En effet les premières servent à intérioriser les messages qui leur correspondent : intérioriser les messages visuels grâce au sens de la vue ; les messages auditifs grâce au sens de l'ouïe...etc. Cependant la mémoire motrice permet à l'homme d'extérioriser ses idées, ses messages et ses sentiments à travers la motricité, le mouvement, le langage oral et l'écriture.

Communiquer dans une langue étrangère, telle que le FLE, exige la maîtrise de quatre savoirs qui sont :

Premièrement la compréhension orale, c'est à dire savoir décoder les signes (mots) reçus, par l'intermédiaire de la mémoire auditive, afin de leur donner un sens.

Deuxièmement la compréhension de l'écrit qui fait appel à la mémoire visuelle pour décoder les signes (mots) mis à la portée de la vue dans le but d'en construire le sens.

Ces deux premiers savoirs faire appellent également la mémoire lexicale et la mémoire sémantique.

Troisièmement l'expression orale, dans laquelle un apprenant passe de la phase de réception (processus d'intériorisation) à la première étape de la phase d'émission (processus d'extériorisation), c'est-à-dire il doit pouvoir encoder oralement ses messages destinés à son interlocuteur en langue étrangère.

Quatrièmement l'expression écrite, deuxième étape de la phase d'émission, qui permet à l'apprenant d'extérioriser ses messages à travers l'écrit.

Ces deux derniers savoirs faire font appel respectivement à la mémoire du langage oral et à la mémoire de l'écriture.

Le tableau suivant (bebboukha, 2009, p.22) illustre les différentes con-

nexions réciproques entre les différents types de mémoires

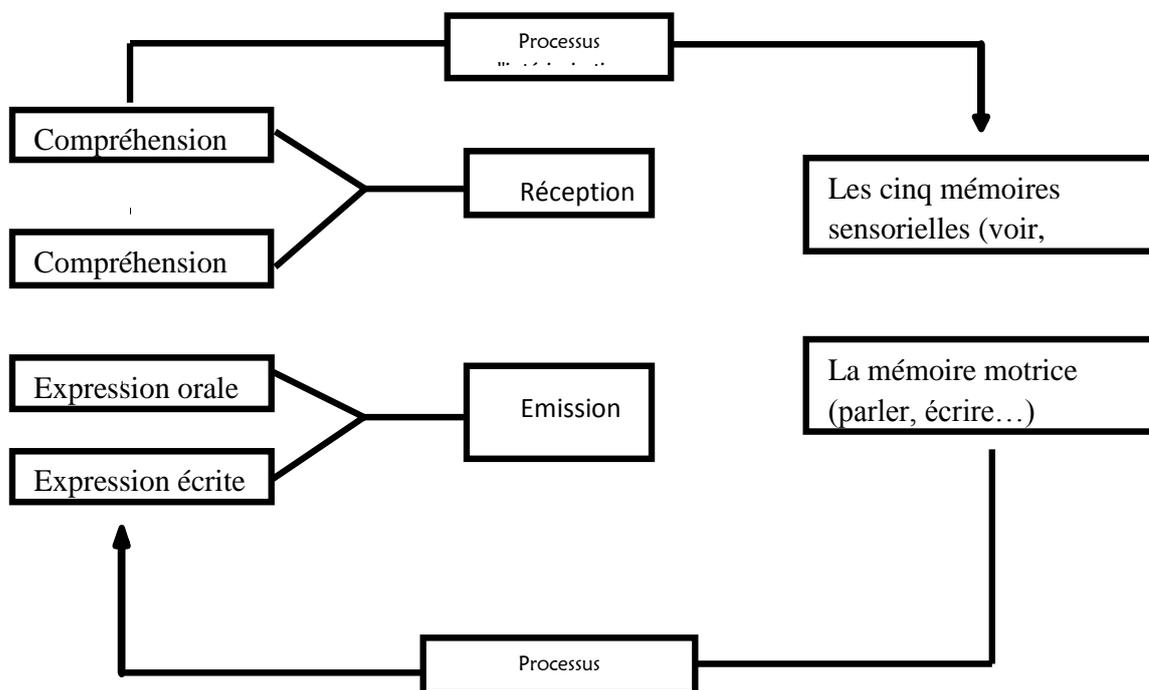


Figure III. 1. les genres de mémoire et les savoirs faire en corrélation communicative

3 – 5 – 1 Communication indirecte : écriture/lecture

Il paraît que l'auteur du texte s'adresse au lecteur sans qu'il y ait réponse de la part de ce dernier, dans une communication unilatérale : le lecteur reçoit et comprend dans une phase d'intériorisation à sens unique.

Cependant qualifier cette situation d'unilatérale donne l'impression que ce lecteur est passif. Cela impose la question suivante : Est-ce que le lecteur est un récepteur passif ?

Lors de sa lecture le lecteur se pose des questions sur le contenu du texte, dans une tentative de déchiffrer les mots et comprendre ce qui cache derrière ces signes, voire s'interroger sur l'emploi de chaque mot pour savoir l'intention première de l'auteur. Cela prouve que l'auteur n'est plus passif. En effet il s'adresse, lui aussi, à l'auteur à travers sa lecture où il pourra trouver réponse à chaque

question posée par l'intermédiaire de ce même texte. La communication est alors devenue bilatérale puisqu'il ne s'agit pas d'une simple diffusion mais d'un échange qui accompagne la lecture, c'est pourquoi on dit que le lecteur donne naissance à l'écrit.

Dans le tableau ci-après inspiré de Jouve(1993), on compare la communication directe faite par l'intermédiaire de l'oralité et la lecture en tant que communication indirecte faite par l'intermédiaire de l'écriture/lecture.

Communication directe (dialogue ou discussion)	Communication indirecte (écriture/lecture)
Situation spatio-temporelle commune aux interlocuteurs.	Situations différentes : le texte se présente au lecteur hors de sa situation d'origine.
Cadre de références commun : La réalité vécue (espace et temps) dans la situation commune offre un cadre de références commun.	Cadres de références différents : Le texte est le seul moyen de construire le contexte nécessaire à la compréhension.
L'énoncé oral peut éviter l'obscurité grâce au va-et-vient entre les interlocuteurs.	L'énoncé écrit peut avoir des obscurités à cause de différences de cadre et situation.
Appui sur la situation qui sert de cadre à l'échange.	Appui sur le lecteur.
La communication connaît une seule interprétation (celle de l'interlocuteur).	Le livre s'ouvre à une pluralité d'interprétations.(ce qui fait la richesse de l'écrit notamment le texte littéraire).
Le discours oral est fugace.	L'écrit évite la disparité rapide.

Tableau : Communication directe et communication indirecte

Cette comparaison met en relief deux caractéristiques essentielles de l'écrit : la première, c'est l'ouverture sur une infinité d'interprétations et la deuxième c'est la stabilité grâce à une durée de vie longue par rapport à l'oral, mais « *en fait, tout énoncé oral n'est pas nécessairement instable ; cela dépend de son statut pragmatique, c'est-à-dire de ce à quoi il sert* ». (Cornaire, 1991, p. 28)

3 – 6 Retenir et comprendre

Apprendre par cœur c'est se faire une image dense, pleine de signes et difficile à remettre en ordre en cas d'oubli.

Alors que comprendre signifie prendre l'image squelette de l'écrit constituée d'un nombre très limité de signes ou de mots clés. Lorsque cette image se présente à l'esprit, on peut amplifier ses éléments en les développant pour avoir une construction élaborée ayant une forme différente dans chaque développement par l'écrit ou par l'oral, mais qui garde toujours le même socle de base construit la première fois lors de la compréhension.

3 – 6 – 1 Contexte et compréhension

La compréhension est l'objectif de tout apprentissage, et elle est liée à la mémorisation en tant que processus d'intériorisation car "*comprendre*" dans son sens étymologique signifie "*prendre avec soi*". Cependant l'apprentissage ne se résume pas à la compréhension et à la mémorisation puisqu'il a aussi deux dimensions principales :

La première, c'est la dimension psychologique à travers la curiosité et l'envie de savoir. Ce dernier peut être le résultat naturel d'un certain besoin chez l'apprenant et ces deux facteurs jouent un rôle primordial dans sa préparation psychologique à l'acquisition du savoir puisqu'ils sont à la base du lancement de son travail et assurent également la continuité de l'apprentissage jusqu'à l'aboutissement de l'objectif visé.

La deuxième, c'est la dimension socio-pragmatique. Celle-ci donne à l'apprenant la possibilité de réinvestir ses acquis dans la vie quotidienne pour résoudre les problèmes qui peuvent surgir devant lui.

Cette dimension doit se présenter dans l'apprentissage *car "il existe un fossé entre la vie à l'école, qui consiste souvent à apprendre des savoirs «scolaires», et la vie en société à laquelle cette même école devrait préparer les élèves». (Roegiers ,2006.p14)*

Le mot « contenu » est dérivé du verbe contenir qui est un synonyme au verbe comprendre. Peut-on donc dire que le contenu c'est la compréhension ou l'inverse ? Comprendre c'est saisir et pour faciliter ce travail, il faut mouler les informations obtenues, c'est à dire les organiser dans une forme logique qui est le contexte ou le récipient de l'image de compréhension.

Essayez ce petit test de mémorisation.

Observez les mots suivants pendant trente secondes et retenez-les par cœur, puis essayez de les réécrire : Que – pas – a – y – il – le – coûte – n – premier – qui.

Cachez les maintenant et essayez de les recopier dans le même ordre.

Est-il facile de faire ce travail qui paraît très simple ?

Ces mots dispersés manquent de contexte qui les englobe, c'est pourquoi vous trouvez des difficultés à les saisir.

Essayez maintenant de retenir par cœur la même série de mots mais dans l'ordre suivant : Il n'y a que le premier pas qui coûte.

Alors, combien de secondes avez-vous besoin pour mémoriser ces mots ?

Il suffit quelques secondes pour apprendre par cœur une telle phrase, surtout lorsqu'il s'agit d'un proverbe connu.

3 – 6 – 2 Evocation des connaissances

Pour évoquer certaines connaissances, l'homme se réfère à sa mémoire à long terme notamment à la mémoire visuelle et à celle auditive qui font une référence permanente pour lui et l'aident à rappeler ce qu'il recherche.

Charcot distingue trois types : le visuel, l'auditif et le moteur, que caractérise le mode d'enregistrement et d'évocation des connaissances. Notre propre observation nous conduit à confirmer qu'il existe bien des sujets qui ont pris l'habitude de n'évoquer leurs connaissances qu'avec des images visuelles ou auditives [...] A notre avis ,il n'y a que deux formes d'évocation, la visuelle et l'auditive. » (Dunond,1997,p. 4)

Cette vérité est prise en considération par plusieurs chercheurs et savants en illustrant des idées, des notions et même des théories à l'aide du recours à la mémoire visuelle à travers des images connues et faciles à évoquer dont chacune fait en effet un récipient qui conserve les éléments principaux des connaissances enregistrées, comme par exemple le papillon sémantique, le triangle didactique, la constellation didactique...etc. De plus l'organisation des connaissances, dans le processus apprentissage/enseignement, doit respecter les mêmes caractéristiques du cerveau et celles de la mémoire qui sont :

- Classement et catégorisation : En appliquant par exemple le recours aux tableaux et la mise en catégories puisque comprendre est d'abord catégoriser.
- Enchaînement et schématisation : Pour établir des liens entre les connaissances acquises on dévoile les rapports logiques qui les unissent et on fait recours aux schémas en appliquant le principe d'économie cognitive. Cela aide la mémoire à recevoir les informations, les identifier, les enregistrer et les rappeler ultérieurement.

Quant à la lecture, on passe, grâce à la mémoire visuelle de l'image du texte (concrète) reçue et identifiée à l'image de compréhension (abstraite) adaptée et enregistrée .Cette image est le fruit de sa lecture ou un objet mental dont la cons-

truction dépend des mots clés et de la maîtrise du contexte.

3 – 7 Fonctionnement de la mémoire en réception et en émission

Considérant que la tâche de lecture et celle d'écriture sont étroitement liées grâce à l'administration centrale de l'information qui est la mémoire chez l'homme. Cette dernière propose un espace d'interaction lecture/écriture car elle contrôle et traite l'information en émission comme en réception.

C'est pourquoi nous voyons primordial de connaître les différentes phases du processus du traitement de l'information dans le cerveau avant de parler dans ce troisième chapitre de l'interaction lecture/écriture.

3 – 7 – 1 Traitement de l'information

La mémoire de l'homme traite l'information reçue en trois phases :

- Traitements sensoriels au niveau du RIS : durée de rétention inférieure à la seconde en mémoire sensorielle (bien que cela puisse varier selon les modalités sensorielles).
- Encodage ou autorépétition au niveau de la MCT : durée de quelques secondes en MCT (avec cependant la possibilité d'accroître cette durée de rétention à quelques minutes grâce au mécanisme d'autorépétition, qui consiste à se répéter mentalement un item.
- Apprentissage et oubli au niveau de la MLT : la rétention dure potentiellement des années voire, la vie toute entière, en MLT.

Schématiquement, le fonctionnement du modèle modal passe par les phases suivantes :

Selon Fortin et Rousseau (1989) lorsqu'un Stimulus (un son, une lumière, etc.) est présent dans l'environnement, le cerveau commence d'abord par l'enregistrer en Mémoire Sensorielle qui garde l'information sous une forme de codage perceptif propre au registre sensoriel considéré, et qui préserve les attributs physiques des stimulations initiales. Cela dure quelques centaines de millisecondes (la durée peut varier selon la modalité

sensorielle : de 250 ms pour la mémoire iconique à 4 secondes pour la mémoire échoïque (auditive).

Ensuite le stimulus est transféré dans la Mémoire à Court Terme si bien sûr cette information mérite attention. Dans le cas contraire, elle disparaît très rapidement. Une fois en MCT, l'information peut alors faire l'objet de différents traitements cognitifs : l'*autorépétition* permet d'en augmenter la durée de rétention, le processus d'*encodage* permet son transfert en Mémoire à Long Terme, le processus de *récupération* permet l'activation d'autres informations contenues en MLT et leur transfert en MCT, et le processus de *décision* intervient dans la production et la mise en œuvre d'une *réponse* face au *stimulus* initial.

3 – 7 – 2 Dessiner ou photographeur

Dessiner signifie tisser les différentes parties de l'image de compréhension. Cela se fait souvent dans la lecture ordinaire. Alors que photographeur signifie prendre les grandes masses de l'écrit en retenant l'essentiel de chaque paragraphe et le classer dans sa mémoire comme résultat partiel faisant une partie principale de l'image finale, ou prendre toute l'image à la fois. Mais cela est-il possible ?

Certains chercheurs parlent aujourd'hui de la lecture photographique comme lecture très rapide et efficace.

Pour tester votre mémoire et savoir si elle est photographique, Lieury(1997) propose un test comme dans l'exercice ci-après :

Préparez pour vous un tableau de sept colonnes et quatre lignes sur une feuille extérieure. Observez le tableau suivant pendant trente secondes.

I	A	L	E	R	Q	O
L	Q	E	M	P	U	U
N	U	P	I	A	I	T
Y	E	R	E	S	C	E

Tableau : Test de mémorisation

Cachez maintenant ce tableau et essayez de recopier les mêmes lettres dans le tableau que vous avez déjà préparé.

Comptez ensuite combien de lettres vous avez mis à bon escient.

Résultat : Si vous avez recopié toutes les lettres correctement, cela signifie que vous possédez une mémoire photographique. Sinon ne croyez pas que vous aurez besoin d'un appareil photo pour faire cela car il vous suffit de garder avec soi une image de compréhension plus simple que ce tableau. Cette image vous permettra de recopier le contenu de ce tableau plusieurs fois sans commettre une seule erreur.

Solution : Il vous suffit de relire le tableau proposé verticalement et vous allez constater qu'il s'agit d'un proverbe très connu.

Conclusion : Il n'est donc pas nécessaire de posséder une mémoire photographique pour retenir l'essentiel d'un écrit. En effet établir un rapport logique entre les éléments qui composent un message ou un texte écrit permet au lecteur d'en prendre le sens avec soi. L'établissement de ce rapport c'est la clé de la compréhension et cela se fait dans cet exercice à l'aide de la lecture verticale.

Le proverbe retrouvé après cette lecture constitue un récipient qui englobe les différentes parties de l'image de compréhension.

3 – 7 – 3 Le modèle de Modal et les travaux précédents

La mémoire à court terme est définie selon Modal comme une mémoire temporaire avec capacité de stockage limitée. Le modèle de Modal est basé sur des travaux précédents :

a-Les travaux de Murdoug en 1961 qui avait réalisé des expériences sur la capacité mnémonique en évaluant des tâches de mémorisation de listes de mots indépendants. Ses travaux ont montré que la plupart des sujets humains sont capables de retenir entre cinq et neuf items d'une liste de mots prononcés à voix haute. Mais en procédant aux techniques d'agrégation sémantique comme la construction de phrases au lieu de retenir des mots isolés, les sujets suivant un tel type de stratégie mnémonique peuvent dépasser cet intervalle de 5 à 9 items.

b-Les travaux de Miller en 1956 qui avait lui aussi montré que la capacité de l'homme est aux environs de sept «chunks» en mémorisant des chiffres ou en comparant des objets. Un chunk veut dire ici une unité d'information significative plus ou moins complexe comme une lettre, une syllabe, un mot, un chiffre, un objet etc.

c-Les travaux de Shiffrin et Atkinson qui ont consolidé leur recours aux travaux précédentes en se référant également à des données cliniques et pathologiques pour faire la différence entre MCT et MLT.

Ils ont montré qu'en dessous de ce nombre de sept « chunks », beaucoup de sujets réalisent facilement les tâches expérimentales et que leurs performances chutent considérablement au-delà de cette moyenne.

L'information en MTC reste pendant une durée limitée jusqu'à ce qu'elle soit transférée par encodage dans la MLT. Sinon l'information va être oubliée à cause de l'effet de dégradation temporelle ou de l'effet d'interférence avec d'autres informations qui viennent d'être intégrées. Cette interférence peut entraîner l'écrasement des anciennes informations par les nouvelles.

Une fois encodée en Mémoire à Long Terme, l'information est alors mémorisée de façon durable, voire permanente et peut à tout moment être rap-

pelée sauf en cas d'oubli où l'information devient momentanément ou définitivement inaccessible.

Enfin, cette mémoire à long terme peut rentrer en réaction avec la MCT si cette dernière l'appelle quand elle reçoit de nouvelles informations. Dans ce cas-là elle assure la gestion de ces informations (organisation ou réorganisation, modifications, conservation, etc.). En effet la MLT active ses connaissances et les transfère en MCT afin qu'elles soient utilisées pour prendre des décisions et produire une réponse en réaction au Stimulus de départ.

3 – 7 – 4 Ecriture et mémoire de travail (MDT)

La mémoire de travail occupe une place centrale dans le processus de rédaction et celui de lecture car elle participe au traitement de l'information dans la phase intermédiaire entre la MLT et les mémoires sensorielles et motrice. Ces mémoires sont appelées généralement dans toutes activités de réception et de production à l'oral comme à l'écrit.

La MDT se situe en effet au cœur même de l'activité de production, placée entre la pensée intentionnelle du sujet et ses organes sensoriels de transmission (la voix, le corps, l'écriture ...).

Selon Baddeley(1990) cette mémoire comprend trois composantes qui travaillent en interaction dans un système dépendant de l'individu et de ses tâches cognitives. Dans la figure ci-dessous, il s'agit du modèle de la mémoire de travail. Ce modèle présente ses trois composantes.



Figure III . 1 : .Architecture de la mémoire de travail

Le tableau suivant présente les fonctions des différentes composantes de la MDT:

L'administrateur central	<ul style="list-style-type: none"> -Gère l'attribution des ressources cognitives. -Transfère les informations en MLT. -Déclenche la boucle d'autorépétition mentale. -Prend les décisions. -Contrôle le fonctionnement des deux autres systèmes subordonnés.
La boucle phonologique ou articulatoire	<ul style="list-style-type: none"> -Maintient l'information verbale (langage écrit) et phonologique (langage oral). -Met en œuvre l'autorépétition mentale. -Maintient l'information en MDT et/ou la transfère en MLT.
Le calepin visuo-spatial	<ul style="list-style-type: none"> -Gère les processus de l'imagerie mentale.

Tableau II. 2.les composantes de la MDT

3 – 8 Etude de l'interaction lecture/écriture dans les mémoires de master

Plusieurs formes d'interaction lecture/écriture peuvent se présenter en mémoires de master à travers le réinvestissement des données obtenues par l'intermédiaire de la lecture des ouvrages consultés. En effet les documents lus par l'étudiant scripteur réapparaissent en laissant des traces sur son écrit, dans le choix des termes, l'adoption des idées, et la reformulation de certains contenus.

Or l'évaluation de l'apport des différentes lectures effectuées lors de la préparation des mémoires ne peut trouver ou retrouver ses repères qu'à travers l'analyse du développement lié aux citations sélectionnées et insérées par le scripteur.

Pour mettre l'accent sur cet apport, nous avons procédé à l'étude de plusieurs mémoires de master appartenant à deux promotions différentes, en options de sciences du langage et de littérature et civilisation. Nous avons pris comme échantillon les mémoires suivants soutenus au Département de Français à l'UKMO en 2016/2017 :

Mémoire 1

Titre : "Analyse de la dimension énonciative dans les textes de vulgarisation scientifique /cas du manuel scolaire de français de 1^{ère} AS".

Thème traité : Ce travail de recherche avait pour objectif d'étudier la subjectivité dans des textes de vulgarisation scientifique, il s'agit d'une étude descriptive et analytique qui vise à identifier les marques énonciatives et la prise de position de l'énonciateur dans ces textes.

Mémoire 2

Titre : "L'enseignement du texte narratif au secondaire : méthodes et objectifs".

Thème : Il s'agit d'une étude qui a pour but de mettre en lumière les méthodes utilisées par les enseignants dans l'enseignement du texte narratif au cycle secondaire, ainsi que les objectifs voulus à travers cet enseignement

Mémoire 3

Titre : "La quête identitaire dans "L'attentat de Yasmina Khadra".

Thème : Cette étude consiste à analyser la construction des personnages principaux dans le roman *L'Attentat de Yasmina KHADRA*. IL met l'accent sur le conflit israélo-palestinien, où il s'engage et transmet son point de vue par ses personnages sur les évènements qui sont déroulés sur en Palestine. Où le personnage-narrateur pris la parole.

Mémoire 4

Titre : "Etude de la consigne dans les sujets d'examen au département de français à l'UKM de Ouargla".

Thème : Ce travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique et la pragmatique a pour but de déceler les difficultés de la consigne rencontrées par les étudiants de licence et dégager les principes à respecter lors de sa réalisation.

La consigne didactique, particulièrement, celle d'examen, se construit est se lit à partir de sa construction pragmatique c'est la raison pour laquelle nous avons tenté d'aborder la consigne dans une perspective à la fois pragmatique et didactique

Mémoire 5

Titre : "Les indices discursifs de la présence du narrateur dans "Le faiseur de paix" de Yasmina Khadra".

Thème : les indices discursifs de la présence du narrateur dans les nouvelles les chants cannibales de Yasmina khadra" pour montrer l'importance de l'analyse du discours littéraire surtout quant il s'agit d'un moyen éducatif comme la nouvelle.

3 – 8 – 1 Types de références

Le tableau suivant récapitule les différents types de références consultées par les étudiants scripteurs lors de la réalisation de leurs mémoires ainsi que nombre de celles réinvesties en production écrite.

	Nombre de pages	Nombre de références	Références format papier	Références électroniques	Références réinvesties
Mémoire1	50 pages	18 réf- références	13 ou- vrages	05 sites	12 ouvrages
Mémoire2	44 pages	14	13	01	12
Mémoire3	30pages	15	10	05	12
Mémoire 4	51 pages	32	24	08	30
Mémoire 5	41 pages	21	08	12	14
Total		100	69	31	80

Tableau 6 : Références consultées

D'après les résultats obtenus et présentés dans ce tableau, nous remarquons que la plupart des références, auxquelles les étudiants ont fait appel, sont en version papier. Et que les références consultées en version électronique ne constituent que le tiers de ces ressources bibliographiques. Nous remarquons également qu'il y a quelques ouvrages qui ne sont pas réinvestis dans les mémoires des étudiants.

1 – 8 – 2 Références consultées et références réinvesties

La figure suivante montre les différents types de références consultées par les étudiants de master dans leurs mémoires de fin d'étude.

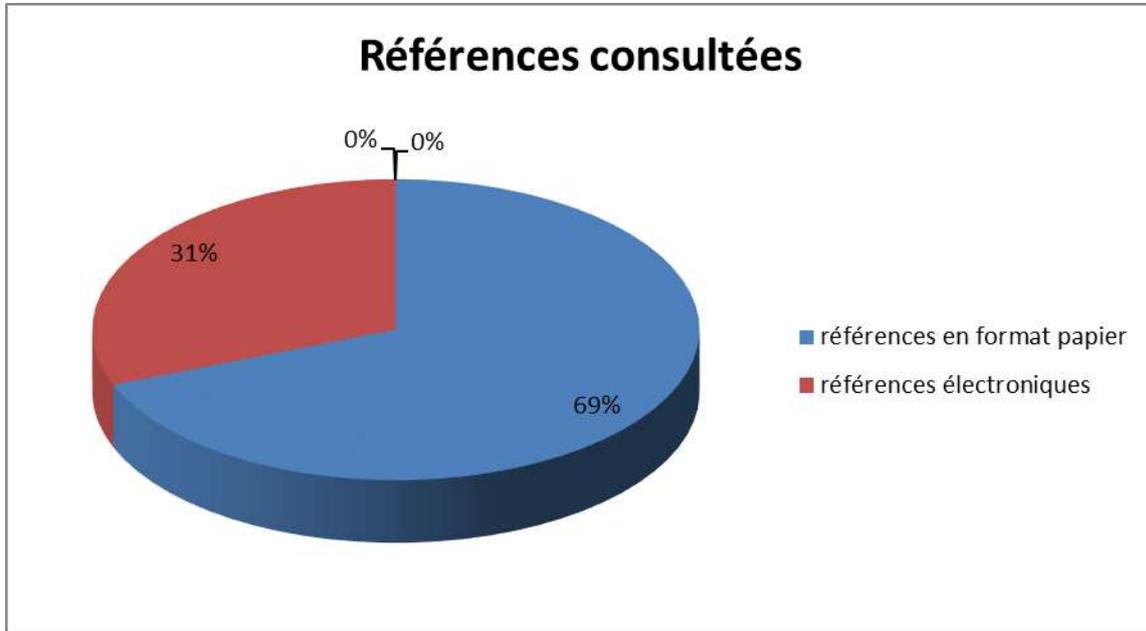


Figure III. 2. Références consultées.

D'après notre lecture concernant les références consultées par les étudiants scripteurs lors de la réalisation de leurs mémoires de master, nous remarquons que la référence aux documents en format papier est considérablement supérieure à celle faite auprès des documents électroniques (69% contre 31%).

3 – 8 – 3 Références réinvesties

Nous remarquons que les étudiants ont fait référence à quatre vingt 80 ouvrages parmi les cent 100 ouvrages consultés contre vingt 20 ouvrages seulement consultés mais non réinvestis.

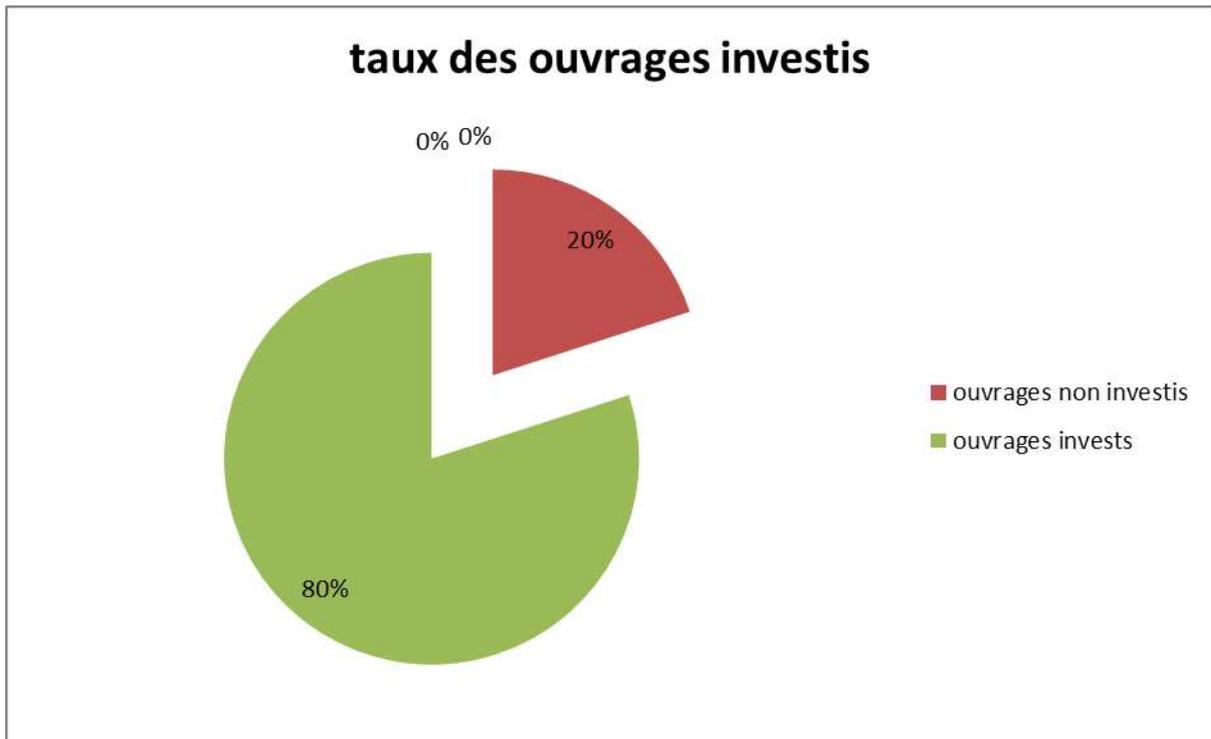


Figure III. 3. Taux des ouvrages réinvestis

Nous remarquons alors que le cinquième des ressources n'est pas ré-exploité par les étudiants, dans le renforcement de leur apport scriptural personnel. Cependant cela ne signifie obligatoirement pas que ces références n'étaient pas utiles pour eux car l'impact symbolique de la lecture, dont nous avons parlé dans le premier chapitre, participe d'une manière indirecte à l'enrichissement des idées chez le lecteur quelque ce soit le type de cette lecture (de repérage, en diagonale ou active).

3 – 8 – 4 Procédés d'insertion des citations

Pour insérer une citation et rapporter les paroles de l'autre, on procède souvent aux phrases introductives en utilisant par exemple les verbes : dire, déclarer, affirmer ...etc. Mais on peut glisser intelligemment la citation sans recourir aux phrases introductives pour, d'une part, éviter la répétition des mêmes verbes introducteurs et pour, d'autre part, mieux intégrer la citation adoptée.

Cependant certains étudiants scripteurs adoptent et reformulent les idées de l'autre sans en signaler la source. Il est important, selon les normes scientifiques de citer les auteurs grâce auxquels ils ont eu de l'inspiration puisqu'on peut avoir une affluence d'idées lors de la lecture d'un texte ou d'un ouvrage. Cette lecture stimule alors l'imagination et la créativité chez le lecteur qui est appelé, dans ce cas, à mentionner le nom de l'auteur car les idées ne lui appartiennent pas.

Le tableau suivant résume le recours aux phrases introductives dans les mémoires de master en employant certains mots ou expressions par lesquels les étudiants annoncent ce qui va être dit :

Moyens linguistiques	pourcentages
Le verbe dire	10%
Définir/se définir/signifier	22%
Selon/d'après	30%
Déclarer	04%
Souligner/signaler	08%
Insertion directe	14%
Inspiration	10%

Tableau III. 1.Insertion des citations

Nous remarquons alors que la plupart des phrases introductives écrites par les étudiants commencent par les prépositions "selon" et "d'après" en écrivant par exemple :

Selon le dictionnaire Robert. D'après Ives Reuter ...etc.

En deuxième position viennent les verbes : "définir" dans ses deux formes et le verbe "signifier".

Cependant l'insertion directe de citations ne constitue que 14% des procédés d'insertion. Cette dernière technique demande une certaine maîtrise de la langue pour pouvoir intégrer les propos de l'autre parmi les siens.

3 – 8 – 5 La fonction des citations exploitées

Les citations extraites des documents lus et investis dans la production écrite s'utilisent en général pour donner une certaine légitimité au développement personnel. Celles-ci servent à expliquer et/ou argumenter par l'intermédiaire de plusieurs procédés explicatifs et argumentatifs, elles utilisent généralement pour :

- Ajouter une définition pour éclaircir une notion, un concept ou un terme clé.
- Analyser un élément en le décomposant en ses éléments essentiels.
- Déterminer le rôle que joue (ou peut jouer) un élément dans un ensemble (fonction).
- Donner un (des) exemple(s) précis pour aider le lecteur à comprendre (illustration).
- Effectuer une comparaison entre deux éléments (notions ou objets).
- Consolider son point de vue par l'avis de l'autre.
- Valoriser une idée ou mettre l'accent sur un élément.
- Partager les résultats et conclusions des travaux des chercheurs.
- Ajouter des phrases ou passages jugés importants (explications, précisions, descriptions ...etc.

En fait les rôles que jouent les citations sélectionnées par les scripteurs aident à établir des liens logiques entre les différents passages de la production écrite et renforcent la progression thématique et donnent par conséquent une légitimité à l'écrit.

Pour vérifier le but qui sous-tend le recours aux citations par les étudiants de master dans leurs écrits, nous avons procédé à l'analyse des contextes dans lesquels ces dernières ont été véhiculées.

Cette vérification a couvert les cinq mémoires, sujets d'étude, pour dévoiler le rôle que jouent les différentes citations utilisées par les étudiants. Comme il est supposé que deux types de discours, explicatifs et argumentatifs, dominent dans la production écrite d'étudiants et que l'utilisation du discours argumentatif est moins présente que l'utilisation de discours explicatif, nous pensons que la capaci-

té d'exposer est plus développée chez les étudiants par rapport à la capacité d'argumenter.

Nous avons donc étudié le rôle que joue chaque citation dans son contexte pour pouvoir comprendre la visée communicative qui est derrière son insertion par le scripteur.

3 – 8 – 5 – 1 La fonction des citations dans le premier mémoire

a- Définition

Nous remarquons que de nombreuses citations dans ce mémoire véhiculent des définitions concernant des termes et concepts scientifiques.

Exemple

La citation suivante définit le terme « texte ». Elle est intelligemment glissée sans phrase introductive.

[Etymologiquement parlant, « *Le terme "texte" est issu du mot latin "textum", dérivé du verbe "texere" qui signifie "tisser", dont le glissement sémantique entre le "tissu" et "texte" se retrouve dans des expressions françaises.* ».]

b-Fonction

Certaines citations dans ce mémoire expriment un rôle que joue un élément dans un ensemble auquel il appartient.

Exemple1

La citation ci-dessous parle du rôle que joue la linguistique textuelle. L'insertion de cette citation est directe comme dans l'exemple précédent sans utiliser une phrase introductive.

[En effet l'objet de la linguistique textuelle est : « *de mettre en relation des aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastiques et discursifs de l'organisation textuelle* ».]

Exemple 2

[BENVENISTE a dit que la langue possède des éléments qui tournent la transformation de la langue en discours : ce sont les indicateurs.

«Leur rôle est de fournir l'instrument d'une conversation, qu'on peut appeler la conversion du langage en discours. C'est en s'identifiant comme personne unique prononçant JE que chacun des locuteurs se pose tour à tour comme sujet. L'emploi a donc pour condition la situation de discours et nulle d'autre»]

Cette citation parle du rôle des indicateurs de transformation de langue en discours. Elle exprime implicitement la comparaison entre deux notions. Pourtant elle exprime clairement le procédé explicatif de fonction.

c- Ajouter une description

L'ajout de description est souvent utilisé pour renforcer une définition déjà donnée en y ajoutant du sens.

Exemple

[Alors, il prend en compte des paramètres situationnels de la production. *«Le terme de discours n'est pas seulement caractérisé par ses propriétés textuelles mais également par son existence dans une situation de communication particulière. En revanche, le texte est un objet plus abstrait obtenu au moyen de la soustraction du contexte du discours concret »*]

Cette citation ajoute quelques caractéristiques au terme « discours ». Elle est insérée de la même manière que les deux exemples précédents sans recourir à une phrase introductive.

d- Comparaison

Exemple :

[il est concret en vu du dictionnaire encyclopédique des sciences du langage: *« texte doit être distingué du paragraphe, unité typographique de plusieurs phrases. Le texte peut coïncider avec une phrase comme avec un livre entier »*]

Bien que cette citation soit syntaxiquement mal structurée, elle comprend une comparaison entre deux notions : le texte et le paragraphe.

e- Ajouter une précision

L'explication se fait des fois à travers l'ajout d'une précision pour éclaircir une notion ou un terme.

Exemple : En utilisant le verbe « déclarer » dans la phrase introductive on insère la citation suivante afin d'ajouter quelques détails.

[Il déclare alors que : « *il y a une différence profonde entre le langage comme système de signes et le langage assumé comme exercice par l'individu. Quand l'individu se l'approprie, le langage se tourne une instance de discours* ».]

Résultats en chiffres

Dans le tableau suivant, nous présentons le nombre de citations selon la fonction qu'elles jouent dans ce mémoire.

Rôles des citations	Nombre de citations
Définition	13
Fonction	05
Analyse	02
Illustration	00
Comparaison	02
Dénomination	00
Renforcer son avis	00
Valoriser et/ou partager une idée	00
Partager des résultats ou conclusions de recherche	00
Ajouter une explication, précision ou description.	00
Autre fonction	00

3 – 8 – 5 – 2 La fonction des citations dans le deuxième mémoire

a-Définition

La définition en tant que procédé explicatif domine également dans ce deuxième mémoire.

Exemples 1 :

[La narration est définie comme : « *une partie du discours, venant après l'exorde, la narration est en rhétorique l'exposé des faits qui précèdent la confirmation* »]

La citation ci-dessus est insérée par l'intermédiaire d'une phrase introductive écrite à la voix passive à l'aide du verbe « être défini ».

Exemple 2 :

[Reuter a dit à ce propos : « *le récit se définirait ainsi comme une transformation d'un état en un autre état. Cette transformation est constituée d'un élément qui enclenche le procès de transformation, de la dynamique qui l'effectue (ou non) et d'un autre élément qui clôt le procès de transformation.* »]

b- Fonction

Le rôle que joue la méthodologie directe est exprimé dans la citation suivante.

Exemple :

[Cuq J.P.et Gruca disent que : « (...) *la méthodologie directe a posé, cependant, les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité et a su soulever des questions qui sont toujours d'actualité en didactique des langues.* »²³]

c- Expression de but

Certaines citations, dans ce mémoire, expriment le but, cette fonction est illustrée dans l'exemple suivant :

Exemple :

[Dans les instructions officielles, cet enseignement vise à faire de l'élève « *un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociales* ».]

Dans cet exemple on exprime le but en utilisant comme moyen linguistique le verbe « viser ». Il s'agit de l'objectif final de l'enseignement.

Résultats en chiffres

Dans le tableau suivant, nous présentons le nombre de citations selon les rôles qu'elles jouent dans leurs contextes.

Rôles des citations	Nombre de citation
Définition	03
Fonction	03
Analyse	02
Illustration	00
Comparaison	00
Dénomination	00
Renforcer son avis	00
Valoriser et/ou partager une idée	00
Partager des résultats ou conclusions de recherche	00
Ajouter une explication, précision ou description.	00
Autre fonction	01

3- 8 – 5 – 3 La fonction des citations dans le troisième mémoire

a- Définition

C'est toujours la définition qui domine comme procédé explicatif très utilisé parmi les différentes citations insérées.

Exemple 1

[Sartre affirme que : « *la littérature efficace, c'est la littérature qui entraîne l'homme vers l'amélioration de la condition des hommes et vers l'humanité* »]

Dans l'exemple ci-dessus on emploie une phrase introductive avec le verbe « affirmer » pour insérer la citation dans laquelle est employé le verbe « être » afin de définir « la littérature efficace »

Exemple 2

La définition, dans l'exemple 2, est exprimée à l'aide du verbe « être » ; et la phrase introductive commence par la préposition « selon ».

[Selon RAYMOND Michel : « *le personnage est un être unique, exceptionnel [...], en lui se réalise un équilibre entre les ambitions de l'individu qui le définit de l'intérieur, qui lui donne son caractère, et les nécessités de la vie social qui le définissent du dehors : il a un nom, un titre, une fonction* ».]

Exemple 3

Dans cet exemple la définition est exprimée en employant le verbe « signifier ».

[« *Il signifie celui à qui on peut faire confiance* »]

b- Fonction

Exemple :

[Emeric MOUSSAVOU a dit que « *la fonction essentielle de la littérature est d'être un moyen au service d'un intérêt concret ou d'une idéologie. Donc, s'il y a une position qui peut réconcilier ces deux*

tendances, c'est celle qui consiste à dire que la littérature est de fait vouée à servir un objectif »]

Par l'intermédiaire du verbe « dire » est formulée la phrase introductive qui introduit la citation. Cette dernière parle du rôle que joue la littérature.

c- Renforcer son avis

Rapporter la parole de l'autre pour renforcer son avis est un procédé argumentatif rarement utilisé dans les différentes citations insérées dans les cinq mémoires étudiés. Cela est bien exprimé dans l'exemple suivant.

Exemple :

[Ce personnage intérieurement humaniste¹⁰, qui consacre ses efforts pour sauver la vie des gens pour être une personne pacifique en appliquant le conseil de son père qui lui avait dit : « *il n'y a rien, absolument rien au-dessus de ta vie... et ta vie n'est pas au- dessus de celle des autres* »]

Résultats en chiffres

Enfin le tableau suivant récapitule, en nombre, toutes les fonctions que jouent les citations dans ce mémoire.

Rôles des citations	Nombre de citations
Définition	14
Fonction	04
Analyse	03
Illustration	00
Comparaison	00
Dénomination	00
Renforcer son avis	01
Valoriser et/ou partager une idée	00

Partager des résultats ou conclusions de recherche	00
Ajouter une explication, précision ou description.	03
Autre fonction	00

3– 8 – 5 – 4 La fonction des citations dans le quatrième mémoire

a-Définition

Exemple 1 :

[Selon lui : « *la pragmatique est cette partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes* ».]

Dans cet exemple, il s'agit d'une définition donnée à l'aide du verbe « être » comme moyen linguistique qui introduit généralement ce type de procédés explicatifs. Mais cette définition comprend, à la fois, deux autres procédés d'explication : le premier, c'est l'analyse, et le deuxième, c'est la fonction. Et l'ensemble sert à consolider le contexte dans lequel est exprimée la définition.

Exemples 2 :

[Le petit Larousse illustré a défini la consigne comme : « *instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter.* »]

b- Analyse :

Exemple :

[Les dernières recherches stipulent que la pragmatique intégrée est issue de la linguistique selon Martine Bracops « *la pragmatique y est vue comme une discipline fille de la linguistique, intégrée à la linguistique* »]

c- Dénomination

Exemple :

[Austin, qui considère « *l'acte de langage parfois dénommé acte de parole ou l'acte de discours comme une des notions essentielles de la pragmatique linguistique* »]

d- Fonction

Exemple 1 :

[D'après Kerbrat Orecchioni la pragmatique étudie « le langage en situation » [...] le caractère injonctif de la consigne « *Énoncé indiquant la tâche à accomplir, le but à atteindre...* »]

Exemple 2 :

[Charle Morris qui la considère comme étant « *la discipline qui étudie la relation entre les signes et leurs utilisateurs* »]

e-Comparaison

Exemple :

[La différence entre les deux types est : « *Le présupposé est un implicite relatif à la production, le sous-entendu un implicite relatif à la réception* »]

Résultats en chiffres

Le tableau suivant présente le nombre de citations selon les fonctions.

Rôles des citations	Nombre de citations
Définition	11
Fonction	02
Analyse	01
Illustration	01
Comparaison	00

Dénomination	01
Renforcer son avis	00
Valoriser et/ou partager une idée	03
Partager des résultats ou conclusions de recherche	00
Ajouter une explication, précision ou description.	00
Autre fonction	00

Le schéma ci-dessous présente la répartition proportionnelle des citations selon leurs rôles dans ce mémoire.

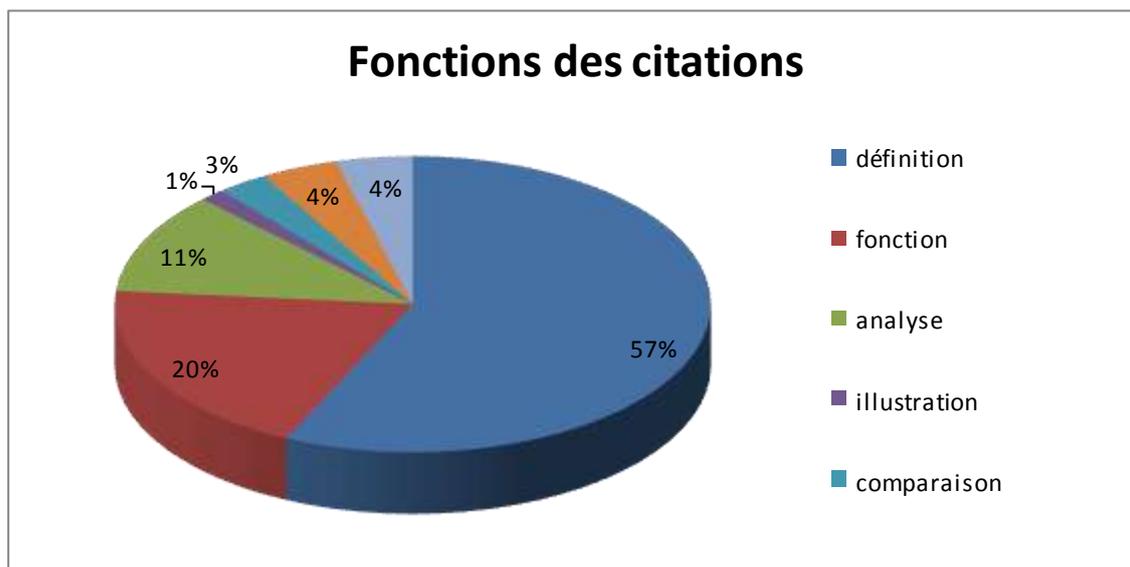


Figure III. 3. Répartition des rôles des citations dans le 4^{ème} mémoire

Récapitulation des résultats

Enfin, nous récapitulons, dans le tableau suivant, tous les résultats que nous avons obtenus grâce à cette analyse appliquée sur les quatre premiers mémoires étudiés :

Rôles des citations	Mém1	Mém2	Mém3	Mém4	Total
Définition	13	03	14	11	41
Fonction	05	03	04	02	14
Analyse	02	02	03	01	08
Illustration	/	/	/	01	01
Comparaison	02	/	/	/	02
Dénomination	/	/	/	01	01
Renforcer son avis	/	/	01	/	01
Valoriser et/ou partager une idée	/	/	/	03	03
Partager des résultats ou conclusions de recherche	/	/	/	/	00
Ajouter une explication, précision ou description.	/	/	03	/	03
Autre fonction	/	02	/	/	01

Tableau 8 : Récapitulation des fonctions des citations dans les quatre mémoires

3- 8 – 5 – 5 La fonction des citations dans le cinquième mémoire

Quant à ce dernier mémoire, nous avons examiné la fonction des citations qu'il porte indépendamment des autres mémoires car ce dernier se caractérise par l'étude analytique d'un corpus littéraire, ce qui a poussé l'étudiant scripteur à faire un va-et-vient permanent, tout au long de la phase pratique, entre le corpus de son étude et sa production personnelle pour tirer du premier des citations qui servaient souvent à illustrer ce qu'il disait.

a-Définition

Exemple 1 et 2 :

[Le narrateur, est celui qui raconte la fiction, c'est la médiation narrative, cette médiation apparaît de différentes formes dans le récit selon les modalités diversifiées. Quelque soit le degré de la présence

manifesté dans le récit, un récit ne se raconte jamais de lui-même, il est créé et écrit par quelqu'un»¹ et Selon Yves Reuter, " le narrateur est celui qui semble raconter l'histoire à l'intérieur du livre mais n'existe qu'en mots dans le texte. Cette distinction fonde en grand partie la liberté de l'écrivain. Elle permet de comprendre qu'un même auteur puisse écrire un roman en choisissant un narrateur homme ou femme, passé, présent, ou future".]

Exemple 3 et 4 :

[Benveniste a défini le discours comme "*Toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière*"]

[Benveniste définit l'énonciation comme : « *la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel* »]

b- fonction

Exemple 1 :

[Donc un récit n'existe jamais sans narrateur ce dernier qui prend la parole, bouge les personnages et distribue les voix de la fiction.

"Le narrateur dans un récit et quant il raconte constitue un ensemble des signes linguistiques qui donnent une forme plus ou moins apparente à ce lui qui narre l'histoire"]

Exemple 2 :

[selon Yves Reuter : "*Le narrateur est celui qui semble raconter l'histoire à l'intérieur du livre mais n'existe qu'en mots dans le texte. Cette distinction fonde en grand partie la liberté de l'écrivain. Elle permet de comprendre qu'un même auteur puisse écrire un roman en choisissant un narrateur homme ou femme, passé, présent, ou futur*"]

c- Comparaison

Exemple 1 : [*la langue se définit comme système de valeurs virtuelles s'oppose au discours, qui l'usage de la langue dans un contexte particulier qui filtre ces valeurs et peut en susciter de nouvelles.*]

Exemple 2 : [*" l'énoncé est une unité linguistique et le discours c'est la trace d'un acte de communication socio-historiquement déterminée². »*]

d- Analyse

Exemple 1 : [*"De plus et pour P.Charaudeau " la modalisation ne constitue qu'une partie du phénomène de l'énonciation mais elle en constitue le pivot dans la mesure ou c'est elle qui permet d'explicité ce que les positions du sujet parlants par rapport à son interlocuteur, à lui-même et à son propos".*]

Résultats en chiffres : Le tableau suivant récapitule les différentes fonctions que jouent les citations dans ce mémoire.

Rôles des citations	Mém5
Extrait(s) du corpus de l'étude	84
Définition	29
Fonction	08
Analyse	01
Illustration	01
Comparaison	01
Renforcer son avis	/
Valoriser et/ou partager une idée	/
Partager des résultats ou conclusions de recherche	/
Ajouter une explication, précision ou description.	/
Autre fonction	/

Tableau : Rôles des citations dans le mémoire 5

Le schéma suivant représente le partage proportionnel des citations dans ce mémoire selon leurs fonctions.

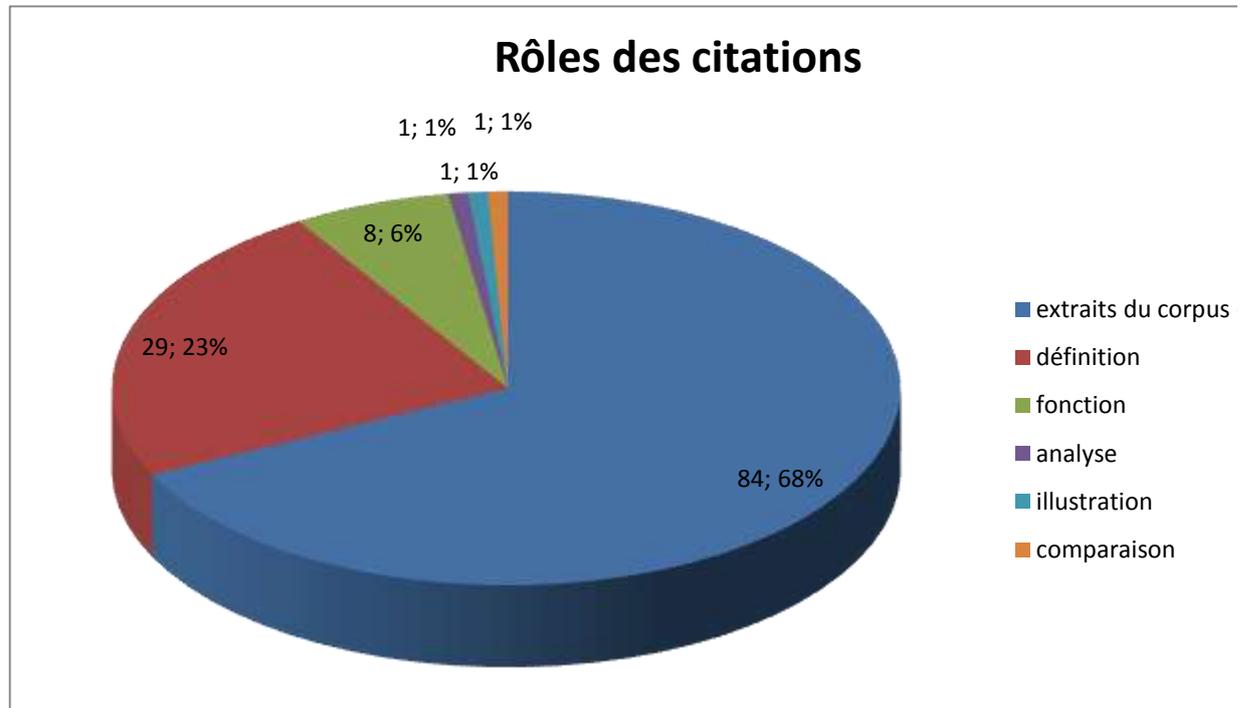
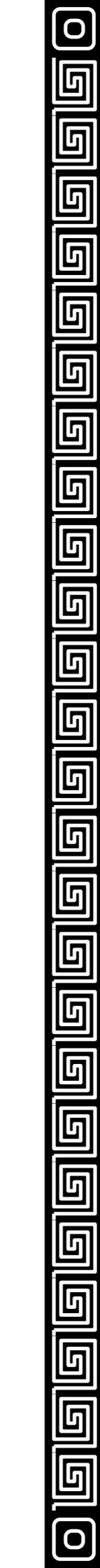


Figure III. 4. Répartition des rôles des citations dans le 5^{ème} mémoire

Nous remarquons alors que les citations qui dominent dans ce mémoire sont extraites du corpus de l'étude. Celles-ci s'articulent essentiellement autour de deux procédés explicatifs : l'illustration et l'analyse.

En conclusion, nous constatons que le recours aux citations par les étudiants se fait souvent pour exposer et non pas pour argumenter malgré l'importance de la dimension argumentative que doit comporter un mémoire de fin d'étude afin de convaincre le lecteur notamment l'expert examinateur à travers le renforcement du bien-fondé de leur raisonnement.



**Chapitre-4. Expérimentations sur
l'activité interactive lecture/écriture**

4 – 1 Fluence et habilité en lecture chez les étudiants de master 1

Dans cette phase d'expérimentation, nous avons ciblé un groupe de première année Master sciences du langage. Ce groupe comprend trente-deux étudiants avec lesquels nous avons évalué la fluence en lecture chez chacun d'entre eux.

Les trente-deux étudiants de ce groupe étaient, à plusieurs reprises, les sujets de trois phases de test visant la lecture chez eux. Nous les avons appelés à lire attentivement, et à leur rythme habituel, un document de plusieurs pages dans leur domaine de spécialité durant un intervalle de temps bien déterminé; et à enregistrer ensuite les résultats obtenus en nombre de lignes lues par minute.

Cela a permis de tester leur fluidité habituelle en lecture dans cette phase initiale pour la comparer ultérieurement avec les résultats des deux phases suivantes durant lesquelles nous avons testé le recours à trois techniques de la lecture rapide : l'emploi d'un outil indicateur, l'évitement du retour en arrière et l'évitement de la subvocalisation. Ces techniques pourraient participer au perfectionnement de la fluidité en lecture. « *Par perfectionnement, nous entendons toute activité qui prend appui sur les compétences déjà acquise.* » (Vigner, 2001)

Il faut également souligner que ces éléments ont dépassé la phase d'apprentissage de la lecture depuis les premiers cycles d'enseignement. Alors, à travers cette évaluation, ils ne sont pas censés être incapables de comprendre ce qu'ils lisent car « une fois le déchiffrement/décodage maîtrisé, le lecteur est capable de comprendre ce qu'il lit ». (Saidani, 2016)

4 – 1 – 1 Fluidité en lecture

Lire quotidiennement ou régulièrement des documents dans son domaine de recherche et/ou dans sa langue de spécialité pourrait aider l'étudiant à réaliser ses recherches et à enrichir ses connaissances et devenir par conséquent un lecteur habile grâce à la reconnaissance immédiate des signes graphiques qui réapparaissent régulièrement devant ses yeux.

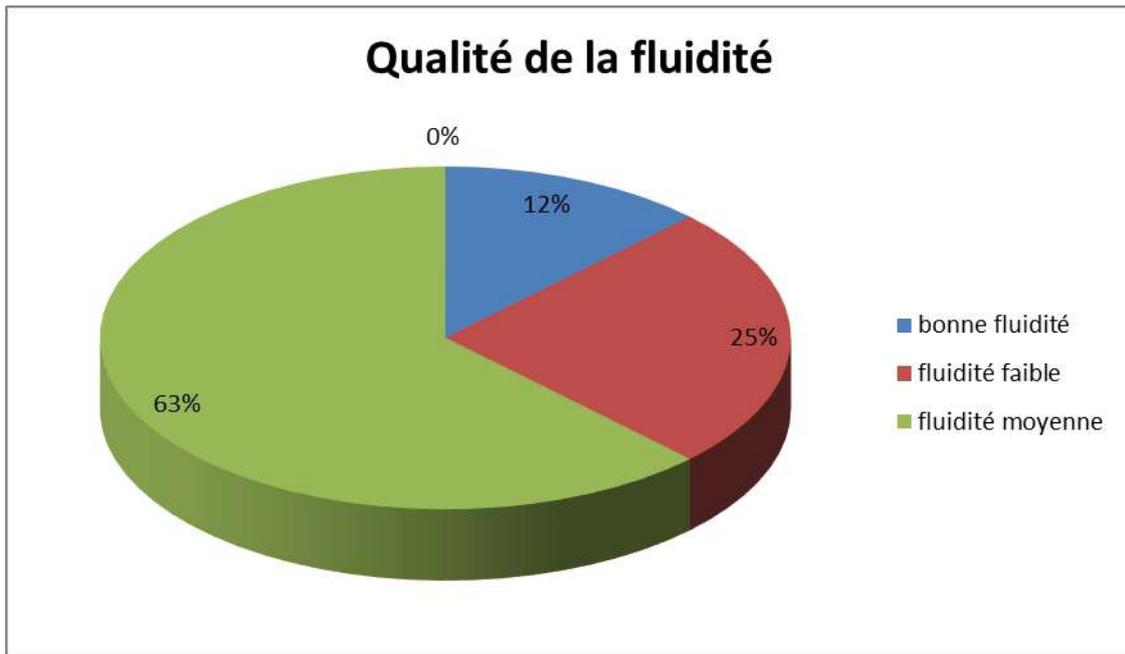
En effet « le bon lecteur a en mains un atout majeur : son habilité à reconnaître les mots. Celle-ci est très poussée et se manifeste de façon presque automatique (Perfetti 1985). Chaque mot a en quelque sorte une silhouette que le bon lecteur reconnaît d'un simple coup d'œil, sans avoir à en analyser les composants, surtout pour les mots qui lui sont familiers." (Cornaire, 1999,p. 38)

Cela nous conduit à dire que l'habitude de lire participe à l'amélioration de la vitesse de cette action chez le lecteur et lui donnerait avec le temps une bonne fluidité en lecture. D'autre part nous pouvons formuler l'hypothèse inverse en disant que la fluidité en lecture est à l'origine du taux élevé de lecture chez les bons lecteurs.

On suppose que lire avec fluence aidera le lecteur à se construire du sens, ce qui lui pousse à progresser et poursuivre sa lecture. Cela augmente le nombre de pages lues à chaque fois. La lecture fluente (ou fluide) est « *une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension* ». (Wolf et Cohen, [<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>]. Mis en linge 2001)

En prenant, dans cette expérimentation, la moyenne de douze lignes par minute, on peut délimiter la fluidité moyenne de 10 à 14 lignes par minute. Ce qui donne les résultats suivants :

- 04 éléments ayant une bonne fluidité, c'est-à-dire ils peuvent lire plus de quatorze lignes chaque minute.
- 20 éléments ayant une fluidité moyenne.
- 08 éléments ayant une faible fluidité.



FigureIV .1 : Qualité de la fluidité en lecture

4 – 1 – 2 Habilité et stratégie du lecteur

L'objectif qui se cache derrière l'acte de lire gère généralement la stratégie du lecteur envers l'écrit objet de lecture. Cette stratégie se diffère d'une visée à l'autre chez le même sujet : En effet « *ce que recherchent d'abord la plupart des lecteurs, ce n'est pas une expérience déstabilisante, mais au contraire une confirmation de ce qu'ils croient, savent et attendent.* » (Jouve, 1993, p. 98). Le lecteur qui cherche, par exemple, une information précise dans un écrit procède au survol rapide de ce dernier avec une hypothèse bien définie qui lui aidera à la reconnaissance de cette information. Lors de cette recherche, le lecteur ne s'intéresse pas beaucoup aux autres informations car il les juge dans ce cas-là " non intéressantes". Cependant si ce lecteur veut effectuer une analyse d'un écrit, en vue de le récapituler, par exemple, il veille à l'agencement attentif de chacune de ses composantes en prenant plus de temps pour le décortiquer, le décomposer en ses éléments essentiels et en faire ensuite une image mentale concise, précise et surtout fidèle à l'écrit initial.

La compétence générale de lire exige différentes capacités à la fois, allant de la première perception visuelle du texte à la compréhension de son contenu en passant par le déchiffrement des signes linguistiques, l'identification des substantifs, la mise en relation des unités de sens ...etc. Cette compétence rendra le lecteur, avec le temps et grâce à la pratique régulière de la lecture, habile car *«une habilité est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif».* (Williams,1989,p. 37)

De plus le lecteur formule souvent des hypothèses de sens par lesquelles il anticipe ce qui va être dit par le scripteur. Il suit ainsi une stratégie de comparaison consciente à travers laquelle il rétablit un rapprochement permanent entre ce qu'il attend et ce qu'il aperçoit visuellement tout au long de la lecture. *« La prédiction est considérée par Smith(1971) comme la base de la compréhension et elle prend la forme d'une suite de formulation et de vérifications d'hypothèses. »* (Cornaire et Germain,1999,p. 38)

4 – 1 – 3 Le retour en arrière en lisant

Aller tout droit vers le but sans prendre beaucoup de pauses ni faire des retours en arrière participe logiquement à l'accomplissement de la tâche de lecture le plus vite possible. Mais est-il possible d'augmenter la vitesse de lecture et comment cette vitesse, dont on parle pourrait-elle s'améliorer ?

La réponse c'est "Oui" car *« on peut accroître systématiquement la vitesse de lecture en perfectionnant la technique de lecture (en élargissant l'éventail de vision et en améliorant la concentration – ce qui réduit le nombre des retours en arrière) »* (Bamberger,1975,p. 23)

Il paraît que le fait d'éviter le retour en arrière dans sa lecture augmente chez le lecteur, notamment celui non habile, la vitesse de lire et lui assure une bonne fluidité en lecture puisque pour devenir un bon lecteur, il faut tout d'abord savoir :

Accepter une certaine ambiguïté, une certaine imprécision. Il peut arriver en effet qu'il rencontre un mot nouveau ou qu'il ne comprenne pas une phrase et dans ce cas, il peut contourner la difficulté en décidant par exemple de continuer à lire car il sait que le sens du mot ou de la phrase devrait se préciser à mesure que d'autres éléments d'informations viennent s'ajouter. » (Cornaire, 1999 .p. 40)

Ce savoir-faire peut être renforcé chez le lecteur par une technique toute simple : Il s'agit de tenir un outil dans la main, un stylo par exemple, ou de se servir de son doigt comme moyen de repérage des signes linguistiques durant la progression linéaire pour en maintenir l'avancement du champ visuel dans sa lecture. Cet avancement en évitant le retour en arrière pourrait maintenir presque le même angle visuel en passant d'une saccade à l'autre et augmenter donc la vitesse des mouvements saccadiques en lecture.

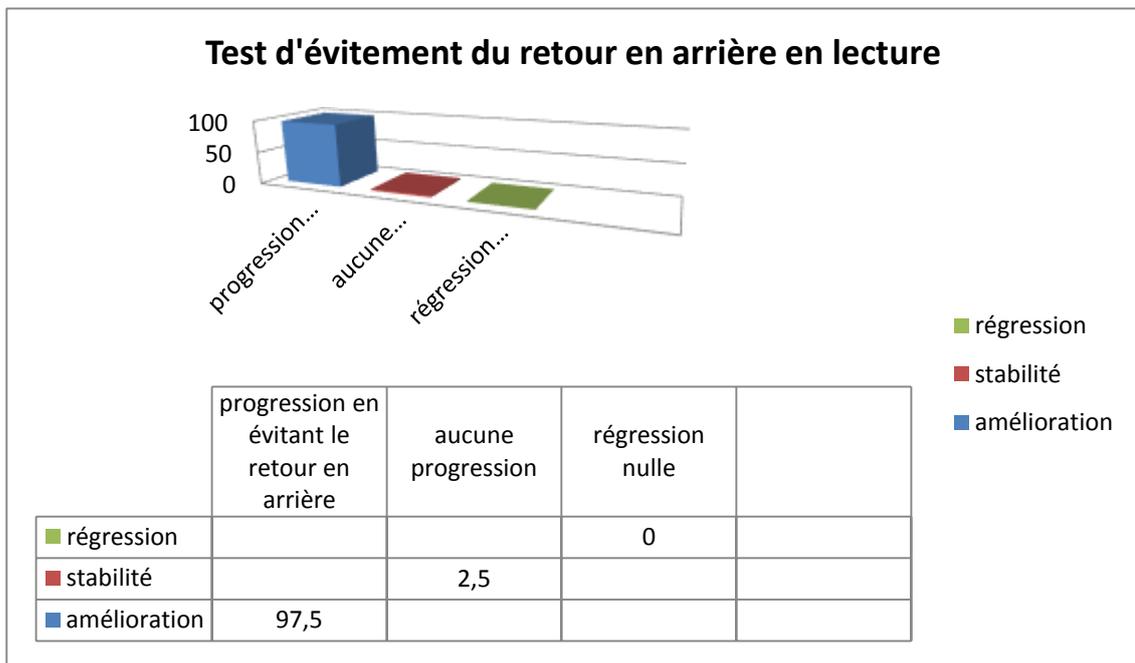
Les saccades sont des mouvements des yeux très rapides (500° d'angle visuel/seconde) et par conséquent de courtes durées. Dans la lecture, les saccades de 2° d'angle visuel durent en moyenne 30 ms et elles peuvent durer 40 à 50 ms pour les plus longues (5° d'angle visuel) [...] Les mouvements saccadiques sont caractérisés par une forte accélération atteignant un maximum de vitesse (Pic de vitesse) suivie par une décélération progressive » (Baccino et Draï-Zerbib, 2015, p. 26)

L'application de cette technique avec le groupe des mastérants a donné des résultats positifs où l'amélioration de la fluidité était presque totale.

En comparant les résultats de la deuxième phase de lecture avec l'état initial testé dans la première phase exploratoire, nous avons remarqué que le recours à ces deux premiers facteurs d'aide en lecture rapide a donné les pourcentages suivants :

-**97.5%** des éléments ont progressé considérablement dans cette phase.

-**02.5%** seulement pour ceux qui n'avaient pas manifesté de progression.



FigureIV .2: Résultats du test de la technique d'évitement du retour en arrière en lecture

Cela montre l'efficacité du procédé d'emploi d'un outil à la main pendant la lecture, ainsi que l'évitement de faire des retours en arrière (consolidé par le premier procédé).

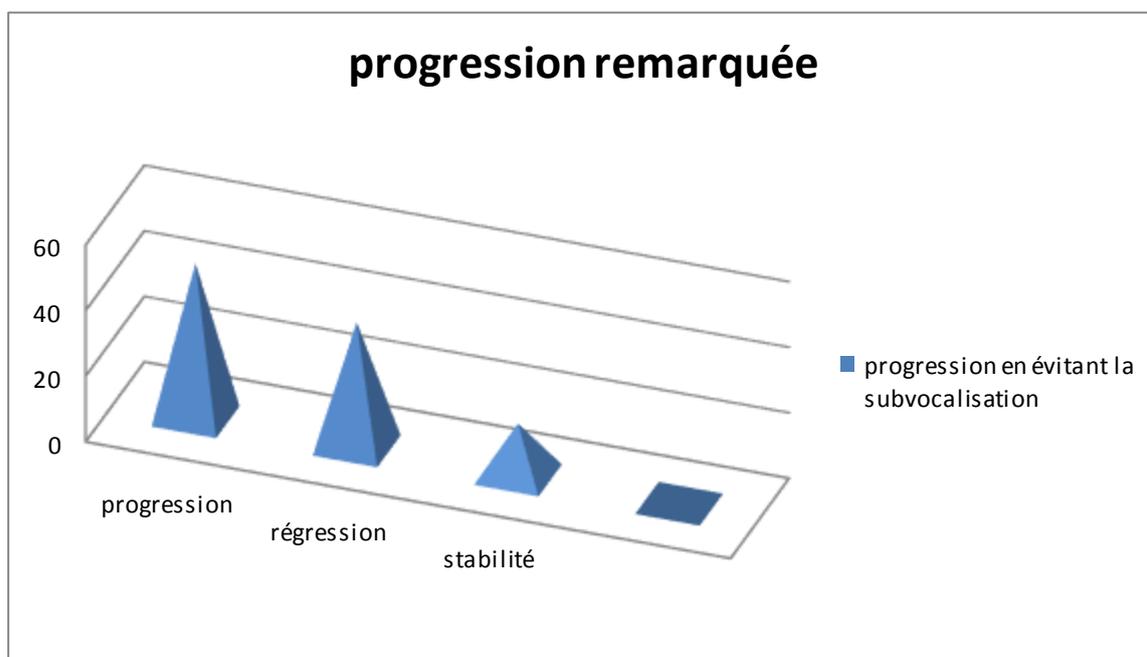
4 – 1 – 4 Eviter la subvocalisation

D'après François Richaudeau la subvocalisation est inutile et ralentit beaucoup la lecture sans améliorer la compréhension. En effet, d'après lui, le cerveau n'a pas besoin d'« entendre » le mot pour en comprendre le sens. C'est pourquoi on a testé, dans la troisième phase d'expérimentation, le rendement des lecteurs sans recourir à cette (mauvaise) habitude en leur demandant de ne pas remuer les lèvres au cours de la lecture silencieuse.

Les résultats de cette phase étaient inattendus notamment en ce qui concerne le nombre considérable, trente sept pour cent, des éléments qui ont manifesté une régression remarquable en fluidité par rapport à la phase précédente ce qui signifie que le recours à ce procédé d'aide avait ralenti leur vitesse en lecture.

Cela peut être expliqué par la difficulté de l'application de cette technique. En effet éviter de remuer les lèvres durant la lecture silencieuse gêne certains lecteurs dans ce groupe qui se sont trouvés incapables d'éviter cette voix basse (ou interne) lors de la lecture, ce qui a ralenti leur vitesse habituelle. On peut dire donc que cette technique demanderait beaucoup d'entraînement avant qu'elle soit efficace et puisse participer au bon rendement.

Pourtant une bonne partie de cet échantillon avait progressé en appliquant l'évitement de la subvocalisation, environ quarante six pour cent, alors que les résultats des autres, environ quinze pour cent, restent stables.



FigureIV .3 résultat de l'évitement de la subvocalisation

Alors, la régression est remarquable en fluence, chez les 37.6 % des étudiants soumis au test. Pourtant, nous avons confirmé l'hypothèse de progression chez 46.8 % parmi ceux-ci. Cela ouvre la porte devant une future expérience dans laquelle on pourrait concevoir une phase de préparation où le lecteur prendrait l'habitude avec le procédé de la subvocalisation avant de passer à la phase finale du test.

4 – 2 Expérience sur l'interaction compréhension/production

4 – 2 – 1 Déroulement du test

Un groupe de trente-quatre étudiants en master1 a été soumis à une expérience pratique en vue d'évaluer l'interaction lecture/écriture chez ces mastérants lors d'un examen écrit qui comprend deux parties (sections) indépendantes l'une de l'autre.

Le choix d'une épreuve écrite n'est pas gratuit. En effet, l'étudiant lors d'un examen se trouve généralement seul face au sujet exigé sans aide extérieure: aucun document n'est autorisé, ni livre ni cahier ni dictionnaire, ce qui l'oblige de faire appel à toutes ses ressources internes, c'est-à-dire il doit notamment faire appel à sa mémoire à long terme pour en tirer des connaissances antérieures qui peuvent se présenter comme secours dans cette situation pleine de contraintes: respect des consignes et respect du temps de l'épreuve (une heure et demi) en l'absence des documents.

Contraintes et consignes

Les contraintes d'ordre général à respecter dans la production écrite (2ème partie de l'épreuve) :

- Respecter la consigne.
- Respecter la position énonciative exigée.
- Segmenter en utilisant la ponctuation

4 – 2 – 2 Objectifs et savoir-faire visés

Le but final de cette épreuve qui constitue la phase d'évaluation en matière "Techniques rédactionnelles" c'est d'évaluer la compétence argumentative de l'étudiant en réception et en production écrites. L'examen est composé de deux parties :

La première partie vise la compréhension écrite pour tester chez l'apprenant la capacité de relever les caractéristiques du discours argumentatif et de mettre l'accent sur l'opposition en tant que moyen linguistique important dans les textes

argumentatifs à deux thèses. Cette mise en relief se fait à travers la relève des deux champs lexicaux mis en opposition dans le texte proposé.

La deuxième partie s'intéresse à la production écrite d'un texte argumentatif en exploitant les arguments donnés. L'apprenant est appelé à classer des arguments pour et contre "la télévision" et de donner des exemples. Il est appelé également de rédiger dans un second temps un plaidoyer objectif et de réinvestir les moyens linguistiques appris en classe notamment ceux propres au texte argumentatif : rapports logiques de causalité, de conséquence et d'opposition ; expression de but ; articulateurs de classement ...etc.

Le but qui s'annonce claire et net à travers l'épreuve c'est d'évaluer les capacités argumentatives chez l'apprenant alors que l'autre but qui se cache derrière c'est d'évaluer l'interaction lecture/écriture chez lui pour tester à quel point les composantes du premier texte objet de lecture seront reprises par l'étudiant dans la rédaction de son propre texte.

4- 2 – 3 Différences entre les deux textes

Il est important de noter qu'il existe une différence observable entre les deux textes (celui objet de lecture et celui à rédiger par l'apprenant).

- Les thèmes des deux textes sont différents :

Le premier parle d'un débat entre les membres de l'APC qui doivent choisir entre la construction d'une salle omnisport et celle d'une médiathèque. Des arguments sont avancés et certains moyens linguistiques exploités.

Le deuxième texte que l'apprenant va rédiger parlera de la télévision en tant que moyen de communication ayant des avantages et des inconvénients.

Cette différence entre les thèmes des deux textes suppose l'emploi de moyens linguistiques différents en lexique et en syntaxe exceptés ceux propres au texte argumentatif.

- Les structures des deux textes sont différentes :

Le premier texte est sous forme de compte rendu rapporté en bref en vue d'informer le lecteur sur le débat qui s'est déroulé entre les membres de l'APC et de mettre l'accent sur les deux thèses et les arguments qui les soutiennent.

Le texte attendu dans la deuxième partie de l'épreuve doit comprendre deux séries d'arguments déjà donnés pour et contre la télévision. L'étudiant va les classer et les réorganiser et les consolider ensuite par des exemples pour mieux convaincre son interlocuteur.

- La consigne donnée pour que l'étudiant rédige son texte le conduit à prendre une position énonciative différente de celle du premier texte. En effet il est appelé à parler des avantages et des inconvénients de la télévision et non pas de faire le compte rendu d'un débat autour de ce moyen de communication.

- Contenus et moyens linguistiques : D'une part le premier texte n'est pas trop riche en moyens linguistiques propres au texte argumentatif ni en lexique ni en syntaxe et ne servira pas à grand-chose dans la rédaction d'un plaidoyer objectif. D'autre part l'étudiant dans la deuxième partie de l'épreuve est appelé à réinvestir tout ce qui a appris en matière de l'argumentation pour parler d'un thème différent ce qui le rend libre et indépendant du texte analysé dans la première partie de l'épreuve.

Quant à l'hypothèse de départ de la présente expérimentation, elle stipule que l'influence du premier texte va apparaître dans les textes rédigés par les apprenants malgré la grande différence entre les deux (thèmes, contenus, structures et position énonciative).

4 – 2 – 4 Analyse des résultats

Après l'examen des copies des étudiants soumis au test nous avons obtenu plusieurs résultats qui prouvent l'interaction faites en mémoire de travail entre les connaissances qui viennent d'être intériorisées lors de la première partie de l'épreuve et celles produites en deuxième partie visant l'écriture.

4 – 2 – 4 - 1 Réinvestissement des mots et expressions

Bien que les deux parties de l'épreuve soient indépendantes l'une de l'autre et qu'il n'existe aucune relation directe entre elles, nous avons remarqué que plusieurs mots et expressions ont été relevés du premier texte par les étudiants et réinvestis dans leurs productions écrites.

Ce recours au premier texte montre l'influence du dernier processus d'intériorisation sur la tâche d'écriture qui vient juste après, ce qui fait que l'étudiant réinvestit son entourage notamment les données visuelles mises à sa portée pour combler le manque d'informations et/ ou de moyens linguistiques duquel il souffre lors de la production écrite.

Le tableau suivant rassemble tous les mots et expressions qui font partie du champ lexical thématique du premier texte et qui sont repris par les étudiants. Nous distinguons dans ce tableau deux types de reprises : la première reprise est intégrale sans changement et la deuxième est faite avec reformulation.

Copie	Mots et expressions	Reprise intégrale	Reformulation
1	Les gens qui sont pour		Les partisans
2	Les défenseurs	Les défenseurs	
	Les défenseurs de la médiathèque		Les partisans de la médiathèque
	La salle omnisport	La salle omnisport	
3	/		
4	/		
5	Les défenseurs	Les défenseurs	
6	/		
7	/		
8	/		
9	/		
10	La médiathèque	La médiathèque	
	La salle	La sale	
	Opposition	Opposition	
11	/		
12	Les partisans	Partisans	
	Opposants		Adversaires
13	Supporteurs		Partisans

14	/		
15	/		
16	/		
17	Opinion		Choix
18	Nombreux	Nombreux	
19	/		
20	Les défenseurs	Les défenseurs	
	Les opposants	Les opposants	
21	/		
22	Les défenseurs	Les défenseurs	
	Les opposants	Les opposants	
	Les protagonistes	Les protagonistes	
23	Nombreux	Nombreux	
24	/		
25	/		
26	/		
27	/		
28	/		
29	Leurs adversaires	Leurs adversaires	
	Les opposants	Les opposants	
	Les partisans	Les partisans	
30	Adversaires	Adversaires	
	Débats	Débat	
	Déclencher		S'enflammer
31	Débats	Débat	
32	Nombreux	Nombreux	
33	Point de vue		Choix
34	Adversaires	Adversaires	
	Convaincre	Convaincu	

Tableau IV. 1.Reprises véhiculées de la lecture à l'écriture par la MDT

- 50 pour cent des étudiants réutilisent des mots relevés du premier texte ; ces mots font partie du champ thématique du premier texte alors qu'ils n'ont aucune relation directe avec le deuxième.
- Sans compter les mots répétés, les mots lexicaux repris dans les copies des étudiants (noms, adjectifs qualificatifs verbes et adverbes) sont au nombre de 17. Ils constituent le tiers du texte initial qui comprend 51 mots lexicaux.

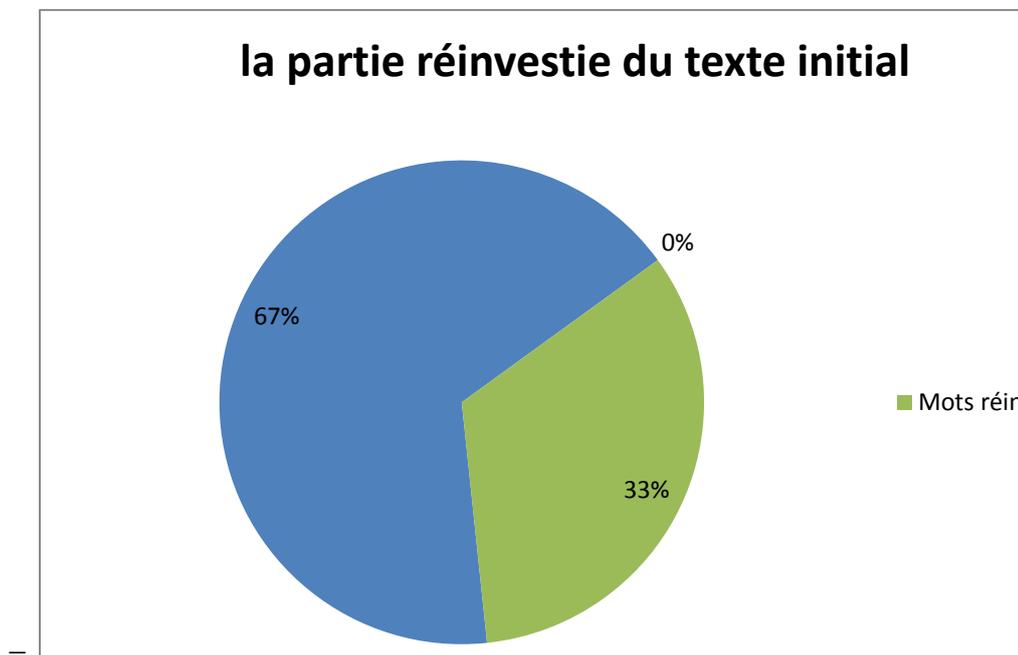


Figure IV. 4 . La partie Réinvestie du texte initial

4 – 2 – 4 - 2 Reprise de la situation énonciative

Nous remarquons que plusieurs étudiants reprennent la même situation du premier texte : des gens pour une idée et d'autres contre cette idée. Ils imaginent qu'il s'agit de deux groupes de personnes pour et contre la TV (opposants et partisans).

Ceux-ci reprennent la même situation énonciative du premier texte. Ils sont au nombre de dix sur trente-quatre (10/34) c'est-à-dire 29.41 % des étudiants ont adopté cette même situation dans leurs textes dont voici quelques extraits :

- «D'abord on trouve les gens qui sont pour ce moyen [...] Par contre les gens qui vise (voient) que cet (ce) moyen a des avantages ...» (copie1)
- «les défenseurs de la médiathèque la décrivent (décrivent) comme un outil d'information ...» (copie2). La réponse de cet étudiant dans cette copie était complètement hors-sujet, il parle de la médiathèque au lieu de parler de la télévision.
- «Les opposants de la télévision [...] selon eux elle propose trop de violence...» (copie20).
- «Les défenseurs de l'importance de cette technologie [...] et les opposants qui ont une autre vision [...] selon les protagonistes...» (copie22)

4 – 2 – 4 - 3 Interférence oral et écrit

L'écrit et l'oral font deux formes différentes de la langue autour desquelles s'articulent les quatre habilités qui mènent à la maîtrise de la langue.

- L'oral en réception (compréhension orale).
- L'oral en production (expression orale).
- L'écrit en réception (compréhension écrite).
- L'écrit en production (expression écrite).

En général l'oral précède l'écrit et la compréhension vient avant l'expression dans les processus d'apprentissage puisque d'une part on commence à apprendre naturellement l'oral avant l'écrit dès l'enfance. Et d'autre part on doit comprendre avant d'imiter et de pouvoir s'exprimer ensuite d'une manière plus autonome.

Cependant cette articulation peut être dépassée dans les processus d'apprentissage en niveaux plus avancés avec des étudiants plus habiles. Cela permet le passage d'une habilité à l'autre sans l'exigence de suivre l'ordre naturel et logique de l'oral à l'écrit en réception puis en production. On peut demander à titre d'exemple aux étudiants de master de faire la prise de note et d'écrire ensuite le compte rendu d'un débat oral en situation de classe. Cependant reproduire ce débat oral par l'écriture ne sera sûrement pas facile car les deux textes n'appartiennent pas au même code. En effet « l'écrit n'est ni la traduction ni la transcrip-

tion de l'oral. Il existe un code écrit et un code oral, et notamment une norme orthographique pour passer de l'oral à l'écrit». (Davin, 2016, p. 41)

Malgré la différence entre les deux codes, nous remarquons des fois l'influence que produit l'oral sur les écrits de nos étudiants, ce qui compliquera la situation d'écriture à cause de cette deuxième interaction oral/écrit qui est souvent négative.

L'étudiant scripteur écrit par exemple "ça" par lequel il remplace "cela", "celui-là", "celle-là"...etc. cette influence se voit même au niveau des structures syntaxiques : «La télévision pleine des points négatifs, telle que, elle est un moyen de perdre le temps, seulement par exemple de rester deux heures pour voir un match ou bien voir un film c'est trop.»(copie24) cette manière spontanée et cette progression discontinue reflètent l'impact de l'oral sur l'écrit dans les copies de nos étudiants.

En outre la façon par laquelle on prononce les mots a une influence directe sur son écrit : Ecrire "amulioration" au lieu de "amélioration" ; Confondre "distraction" et "destruction". De plus « la langue française se caractérise par l'inadéquation grapho-phonétique, qui complique la tâche de l'allophone, lequel arrive d'un système linguistique différent.» (Davin, 2016, p. 41)

Ecrire à titre d'exemples : " développement" au lieu de "développement", "programme" au lieu de "programme"...etc

4 – 2 – 4 - 4 Exploitation des données

La lecture des arguments donnés suppose que de nouvelles idées viennent à l'esprit de l'étudiant. Celui-ci les explicite autour des données dans une amplification qui va constituer son apport personnel dans la production écrite.

Cependant, nous remarquons que plusieurs arguments sont rapportés par les étudiants dans les mêmes structures syntaxiques données dans la consigne sans les enrichir alors qu'il fallait les développer au lieu de les recopier tels qu'ils sont donnés. Il convient alors de les réinvestir et non pas de les copier/coller.

Exemples :

Extrait1 : «Elle est un outil d'information et représente une ouverture sur le monde.» (copie19)

Extrait2 : «La télévision est un outil d'information et représente une ouverture sur le monde.» (copie24)

Extrait3 : «La télévision anéantit l'esprit critique.» (copie26)

Nous avons remarqué que les arguments proposés dans les données sont repris dans la plupart des copies intégralement et dans les mêmes formations grammaticales sans modification ou amplification de la part de l'étudiant.

Cette option de copier/coller ou d'imitation existe généralement chez l'apprenant débutant surtout chez l'enfant qui commence tout d'abord à imiter avant de prendre l'initiative d'essayer et d'être plus indépendant de son entourage et devenir ainsi plus autonome dans ses activités. Elle traduit également l'incapacité de faire ou de savoir-faire chez l'apprenant qui montre une dépendance forte avec son entourage et se trouve même des fois obligé de plagier. En effet plagier c'est se servir de l'entourage et au lieu de faire appel aux connaissances de sa mémoire à long terme, on intègre dans sa mémoire de travail des informations, souvent visuelles, qui n'appartiennent pas aux données légitimes.

4 – 2 – 4 – 5 Interaction immédiate

Les spécialistes définissent la durée de soixante minutes comme intervalle de rétention pour la mémoire à court terme ce qui fait que le recours aux éléments perçus ou intériorisés dans cet intervalle fait toujours partie de la tâche de cette mémoire de travail y compris la lecture de la consigne et le réinvestissement des données de la première phase de l'épreuve avec laquelle le dernier contact fait par l'étudiant ne dépasse pas la moitié du temps accordé à cet examen, c'est-à-dire quarante-cinq minutes.

C'est pourquoi nous considérons que cette interaction lecture/écriture est toujours immédiate (ou courte) et ne dépasse pas l'entourage matériel perçu, ni les données de la consigne ni les données la première phase de l'épreuve.

4 – 2 – 4 – 6 Interaction profonde

Le fait de faire appel à ses ressources profondes en combinant les données de la consigne avec celles fournies par sa mémoire à long terme (parlant des acquis antérieurs de l'étudiant) nous permet de qualifier cette interaction de profonde.

En effet " *Plus on en sait déjà derrière l'œil moins on a besoin d'informations visuelles.*" (De Vriondot, 2000, P. 240) Dans ce cas l'étudiant est plus indépendant des éléments extérieurs notamment ceux avec lesquels il ne voit aucune relation directe qui exige de les réinvestir dans son travail de production écrite (tache en cours). Dans ce cas d'indépendance l'étudiant est loin de réfléchir au copiage car il se trouve autonome dans son activité de production même s'il s'agit d'un examen important pour lui. Pourtant plusieurs connaissances profondes peuvent surgir à n'importe quel moment de l'écriture à cause du recours à la langue maternelle, soit au niveau des mots impropres choisis, soit au niveau des structures grammaticales ou syntaxiques copiées de l'arabe, structures de certains textes déjà lus dans sa langue maternelle... etc. Et dans ce cas on passe de l'interaction dans son sens mélioratif à l'interférence dans son sens péjoratif.

Les genres discursifs et narratifs de la littérature arabe (structure du récit, signification des figures de rhétorique et des formules proverbiales) enseignés en langue maternelle ainsi que certains aspects de l'écriture coranique, intériorisés par l'élève, peuvent resurgir au moment de l'interprétation du sens étranger. (Miled, 1985 : 38)

4 – 2 – 4 – 7 Interaction positive et interaction négative

Si l'interaction aide le lecteur dans la réalisation de sa réponse, cela veut dire qu'elle est positive et favorise le processus de production chez lui puisqu'il procède à l'articulation de ses propres connaissances avec celles qu'il vient de recevoir en mémoire de travail.

Mais si cette interaction cause chez lui perturbation ou désorganisation d'idées, on constate qu'il y ait une mauvaise articulation des nouvelles connaissances avec celles déjà acquises auparavant. Cela n'exclut pas la possibilité d'avoir de fausses connaissances accumulées avant même cette situation d'écriture.

4 – 2 – 4 - 8 L'apport personnel en production écrite

Cet apport constitue l'effort réel fourni par l'étudiant scripteur où il fait appel à toutes ses connaissances pour concrétiser l'objectif de la tâche d'écriture sur papier. Pour évaluer l'apport de l'étudiant dans sa copie d'expression écrite nous avons procédé à l'examen des informations données par ce dernier dans sa réponse à la consigne.

Cette consigne offre déjà à l'étudiant scripteur une série d'informations de base autour desquelles il développe le thème traité. Il s'agit, dans cette expérimentation, de dix arguments qui comprennent treize informations dont deux sont implicites. Ces deux informations implicites correspondent aux deux thèses du texte demandé :

La télévision a des avantages (1^{ère} information) mais elle a aussi des inconvénients (2^{ème} information).

Les arguments proposés :

- La télévision anéantit l'esprit critique. (3^{ème} info)
- Elle est un outil d'informations (4^{ème} info) et représente une ouverture sur le monde.(5^{ème} info)
- Elle élargit la culture. (6^{ème} info)
- Elle rend les gens passifs. (7^{ème} info)
- Elle propose trop de violence. (8^{ème} info)
- Elle est un moyen de distraction. (9^{ème} info)
- C'est un outil commercial. (10^{ème} info)
- Elle casse le lien social. (11^{ème} info)
- Elle brise la solitude. (12^{ème} info)
- Elle vole trop de temps de notre vie. (13^{ème} info)

Autour de ces informations données l'étudiant scripteur est appelé à mobiliser ses acquis pour ajouter des explications et des exemples qui servent à mettre en évidence les différentes parties de chaque thèse et de rester en plus neutre pour garder l'objectivité demandée dans la consigne.

Nous attendons à travers cette épreuve que l'étudiant donne au moins une seule amplification avec chaque information donnée soit une explication soit un exemple pour justifier et consolider ce qu'il écrit. Ce qui fait que le nombre d'informations attendues égalera au moins à vingt-six informations produites et/ou reformulées.

Le tableau suivant récapitule les résultats obtenus :

Copie	Nombre d'informations	Copie	Nombre d'informations
1	19 informations	18	24 informations
2	Hors-sujet	19	19 informations
3	28 informations	20	20 informations
4	14 informations	21	20 informations
5	14 informations	22	32 informations
6	09 informations	23	19 informations
7	12 informations	24	16 informations
8	20 informations	25	23 informations
9	15 informations	26	15 informations
10	13 informations	27	22 informations
11	17 informations	28	16 informations
12	24 informations	29	22 informations
13	18 informations	30	19 informations
14	14 informations	31	20 informations
15	20 informations	32	16 informations
16	22 informations	33	16 informations
17	20 informations	34	23 informations

Tableau IV. 2. Apport personnel en production écrite

Deux copies sur trente-quatre qui dépasse la moyenne attendue de vingt-six informations, c'est à dire deux étudiants seulement (02/34) qui ont pu ajouter au

moins une amplification autour de chaque argument donné. En pourcentage c'est 5.88% des étudiants qui ont pu fournir suffisamment d'informations.

Cela signifie que la dépendance aux données visuelles est forte, ce qui explique l'incapacité de faire appel aux connaissances antérieures. Et que celles-ci ne répondent pas aux exigences de la situation.

D'autre part ceux qui ont pu enrichir la moitié de ces informations données sont au nombre de dix-neuf (19/34) c'est-à-dire 55.88%.

Cependant ce qui attire l'attention dans ces résultats, c'est qu'il existe deux étudiants 5.88% qui n'ont pas pu reprendre toutes les informations données et ont diminué par conséquent ces données de base dans leurs copies.

En moyenne les étudiants ont produit dix-huit informations dont treize sont déjà données, c'est-à-dire avec cinq informations ajoutées autour des données premières et dont huit restent sans développement.

4 – 2 – 4 – 9 Le reflet des lacunes de compréhension sur l'expression

Plusieurs lacunes et difficultés surgissent au cours de la production écrite et signalent qu'il existe une mauvaise intériorisation des données visuelles enregistrées récemment. L'examen des copies des étudiants scripteurs nous a permis de découvrir que plusieurs sujets parmi ceux-ci placent incorrectement quelques arguments et exemples avec la thèse opposée à celle où ils doivent être logiquement intégrés : un avantage placé avec les inconvénients de la télévision ou l'inverse un inconvénient placé avec les avantages.

Les résultats de l'analyse des copies montrent que certaines données font la difficulté majeure pour les étudiants, il s'agit notamment des deux arguments suivants :

- Anéantir l'esprit critique.
- Briser la solitude.

Le tableau ci-dessous cite les copies dans lesquelles ces arguments n'apparaissent pas à bon escient.

Anéantir l'esprit critique	Briser la solitude
Copies : 01/07/10/11/17/21/23/24/26/27/29/30/33.	Copies : 05/08/11/12/19/24/25/26/27/29/30/32/34

Tableau IV. Des arguments mal exploités.

Treize étudiants sur trente-quatre 13/34 ont mal classé l'argument 1 et le même nombre c'est-à-dire 13/34 ont aussi mal classé l'argument 9.

Parmi ceux-ci 06 étudiants ont mal compris et ils ont par conséquent mal classé ces deux arguments, c'est-à-dire que vingt étudiants au total ont mal classé au moins un argument.

4 – 2 – 4 - 10 Stratégie d'évitement des données non comprises

Nous remarquons que certains étudiants ignorent les deux arguments dans leurs productions écrites.

Par exemple dans les copies 06/09/12/13/14/15/18/19/20/28/34 les étudiants n'ont pas réinvesti l'argument 1 "Anéantir l'esprit critique"

Dans les copies 06/07/09/13/14/16/18/28/31 les étudiants ont évité de reprendre l'argument 9 "briser la solitude".

Cela montre que l'étudiant n'a pas pu comprendre ces deux arguments et par conséquent il ne peut pas les maîtriser dans le réinvestissement des données.

4 – 2 – 4 – 11 Indépendance des données

Dans les extraits suivants certains étudiants n'adoptent pas intégralement quelques arguments et procèdent au changement des sens que véhiculent ces données.

Exemples :

Extrait 1 :

L'étudiant utilise "Mettre dans la solitude" au lieu de "briser la solitude".

-Copie 20 «Elle met dans la solitude»

Extraits 2, 3, 4 et 5 :

Les étudiants emploient les verbes "élargir ", "développer" et "réduire" au lieu du verbe "Anéantir ".

-Copie 04 «Elle élargit l'esprit critique»

-Copie 03 «Elle développe l'esprit critique»

-Copie 32 «Enfin elle développe chez les spectateurs un esprit critique»

-Copie 31 «Elle réduit l'esprit critique»

Cela signifie que l'étudiant scripteurs est plus indépendant des données au point qu'il les met en question et décide ensuite de les remplacer par ses propres connaissances.

4 – 2 – 4 – 12 Contradiction et ambiguïté

À l'exception des fautes d'orthographe et de grammaire, les textes écrits par les étudiants portent plusieurs lacunes.

D'une part, ils trouvent des problèmes en cohésion et en cohérences textuelle, et commettent, des fois, des erreurs liées à l'incompréhension des arguments donnés.

Dans les exemples suivants, nous illustrons la contradiction au sein de la même phrase.

Exemples :

-Extrait 1

«Elle aide à anéantit l'esprit critique. Sependant, il y a des points négatives, cet outil provoque plusieurs phénomène sociale, commercial, par exemple le destruction entre les personne dans la famille, elle casse le lien sociale, elle brise la solitude sans l'ingorance de vole de temps dans nos vie.» Copie 24

La première phrase dans cet extrait comprend une contradiction qu'on observe entre la valeur du verbe "aider à" et la suite de la phrase portant un sens péjoratif.

-Extrait 2

«Elle élargit la culture et anéantit l'esprit critique». Copie 23

L'argument "Elargir la culture" consolide la thèse alors que l'argument "Anéantir

l'esprit critique" appuie l'antithèse. L'étudiant les réunit dans la même phrase

-Extrait 3

« Or la télévision anéantit l'esprit critique, de l'individu c'est-à-dire il forme un esprit critique» Copie 22

Après avoir cité quelques avantages l'étudiant ajoute cet inconvénient. Pour lui le verbe "anéantir" a le même sens que le verbe "former".

-Extrait 4

«La télévision anéantit l'esprit critique grâce à leur mission soie politique ou culturel» Copie 27

Dans cet extrait, on a (Anéantit l'esprit ...) et (grâce à ...), deux propositions contradictoires, ce qui signifie qu'au moins l'une des deux est mal comprise.

D'autre part, nous remarquons que la ressemblance orthographique pose également problème chez certains étudiants qui ne font pas la différence entre les deux mots « solitude » et « solidarité ».

Exemples :

-Extrait 1

«De plus, c'est un moyen de distraction, elle casse le lien sociale et elle brise la solitude parce que la personne reste toujours seule devant la télévision donc la solidarité manque » Copie 26

-Extrait 2

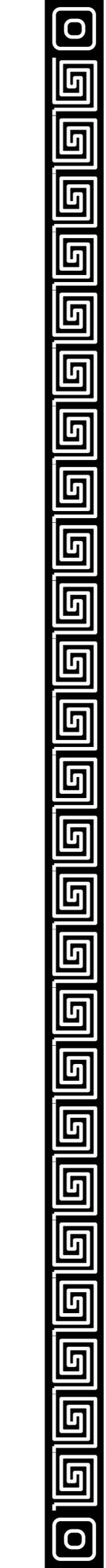
«les liens social et la solitude sont les premières victime de cette machine». Copie 30

Alors ces observations dévoilent l'impact direct de la lecture sur l'écriture, dans son côté négatif, à travers le reflet immédiat des déformations produites lors du processus d'intériorisation en compréhension écrite sur le processus d'extériorisation en production écrite.

Quant aux erreurs grammaticales nous nous trouvons souvent obligés de les traiter dans une autre phase de remédiation pour laisser l'occasion à l'évaluation du contenu et de la cohérence établie dans les écrits des étudiants.

Moirand (1979) fait également preuve d'une certaine tolérance à l'égard de l'erreur en faisant remarquer qu'il n'est pas question de corriger «de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît» mais qu'au contraire il faut accepter certains «ratés» ; ils pourront faire l'objet d'exercices de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite. (De Vriondot,2000, p. 12).

En fait la non-maitrise de la langue pourrait avoir ses retombées sur les critères d'évaluation, c'est pourquoi cette tolérance permet d'évaluer le contenu à travers le repérage et la valorisation des idées pertinentes produites par l'étudiant scripteur avant qu'il ne soit exposé à une double sanction lors de l'évaluation de son écrit : sanction sur la langue et sanction sur la pertinence de ses idées.



Conclusion

Conclusion

Rappelons tout d'abord que la présente recherche a tracé l'objectif de découvrir comment pourrait manifester l'interaction lecture/écriture chez les étudiants de master afin de participer au développement de la démarche de réception chez l'apprenant et celle de réinvestissement de ses acquis antérieurs ainsi que la combinaison de ces derniers avec ses nouvelles connaissances en production écrite. Cela pourrait contribuer aussi à l'amélioration de la pratique d'enseignement visant la compétence rédactionnelle chez l'apprenant.

Cette recherche intitulée "*Les dimensions de la lecture et la compétence rédactionnelle en FLE chez les mastérants à l'université KasdiMerbah de Ouargla*" n'a pas traité uniquement la lecture dans sa globalité mais elle a abordé aussi les différents processus qui composent cette compétence générale. Et puisque les dimensions de cette tâche correspondent comme toute activité humaine aux trois structures mnémoriques du cerveau : l'automatisme, l'affection et la logique, nous évaluons dans les phases pratiques de l'étude les deux aspects automatique et logique de la lecture notamment dans le passage de la lecture à l'écriture en considérant ces deux aspects comme dimensions psychiques de la lecture en phase de réception et qui pourraient avoir un impact direct sur l'écriture en phase de production.

Cette interaction dépend alors dans ces phases de passage entre la lecture et l'écriture de la mémoire en tant que lieu naturel de traitement de l'information, ce qui met l'accent sur ces dimensions psychiques de la lecture souvent négligées en situation d'apprentissage. Ce recours à d'autres domaines de recherche répond aux recommandations de l'interdisciplinarité pour sortir de cette étude avec des résultats qui aideront à la fois l'enseignant et l'apprenant dans l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement/apprentissage.

Rappelons également que nous avons constaté que les étudiants de master trouvent des difficultés dans le passage de la lecture à l'écriture. Et nous avons estimé que cela est dû à plusieurs facteurs possibles tels que le manque d'activité

de lecture chez eux ; le manque d'activités d'interaction lecture/écriture ; ainsi que le manque de moyens linguistiques et stratégiques qui leur permettent développer leurs idées lors de la production écrite.

Pour cerner ces difficultés et y proposer des solutions nous avons suivi une méthode de recherche qui est passée par le réel existant sur terrain et qui avait pris en considération des connaissances relatives aux facultés naturelles responsables des activités de réception et d'émission. Nous avons évalué également ce réel par l'intermédiaire de procédures scientifiques soit en ce qui concerne les outils de vérification ou les échantillons des sujets d'application.

Nous avons également considéré que la résolution de ces problèmes réside dans l'amélioration des procédés et techniques de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite et dans l'installation et/ou le développement des capacités menant à la compétence globale de la lecture en prenant en considération le fonctionnement de la mémoire visuelle en tant que moyen de réception de l'écrit ainsi que celui de la mémoire de travail mis en œuvre lors de la tâche de production écrite.

En conclusion notre recherche a abouti à plusieurs résultats et synthèses. Celles-ci sont organisées en deux parties essentielles : Premièrement, un récapitulatif théorique obtenu par l'intermédiaire du rapprochement des notions de base de cette étude, la lecture et l'écriture, avec les résultats des études réalisées dans les autres domaines de recherche notamment en psychologie cognitive. Deuxièmement, les résultats pratiques et les conclusions obtenues à travers les moyens de vérification scientifique de terrain (observations, questionnaires et expériences) qui ont caractérisé notre démarche de travail tout au long de cette recherche.

En ce qui concerne les fondements théoriques de cette recherche, il faut souligner que la mémoire de l'homme joue un rôle primordial dans ses activités quotidiennes, c'est pourquoi il est très utile de s'intéresser à son fonctionnement en tant que faculté naturelle qui lui permet de contacter le monde extérieur et

oriente ses activités où les trois structures du cerveau jouent leurs rôles d'automatisme, d'affectivité et de conscience.

En effet les genres de mémoires sont des autoroutes pour l'information : D'une part les cinq mémoires sensorielles, dont la mémoire visuelle fait partie, constituent des moyens de réception grâce aux cinq sens chez l'homme. D'autre part la mémoire motrice qui comporte la mémoire du mouvement gestuel, la mémoire verbale et la mémoire de l'écriture, constitue un moyen d'émission.

Concernant l'interaction lecture/écriture, elle se fait naturellement par l'intermédiaire du réinvestissement des connaissances, intériorisées généralement à l'aide de la mémoire visuelle en lisant, dans la tâche d'écriture en tant que processus d'extériorisation faisant appel à son tour à la mémoire responsable de l'écriture.

On ajoute également que les deux limites principales de la mémoire visuelle constituent ensemble un facteur de réussite ou d'échec pour les processus de compréhension et de mémorisation :

- La première limitation est le champ visuel efficace qui joue un rôle important dans la lecture. Celui-ci permet d'effectuer une zone de couverture dont les frontières limitent la perception visuelle nécessaire à la mémorisation.
- La deuxième limitation est la durée de vie éphémère de cette mémoire, de laquelle dépendent le rappel et l'oubli.

Le processus d'intériorisation lors de la mémorisation passe à travers les phases suivantes : perception, identification, enregistrement, reconnaissance, conceptualisation et adaptation. Elles sont donc nécessaires pour assurer l'achèvement de la tâche de mémorisation

En outre l'enchaînement des connaissances en catégories emboîtées les unes dans les autres organise la compréhension et renforce la tâche de mémorisation. Cette notion est la base du principe de l'arborescence en Informatique dont les liens constituent des nœuds comme ceux que constitue l'attachement des neurones dans le cerveau.

C'est pourquoi l'organisation des connaissances, dans le processus apprentissage/enseignement, doit toujours prendre en compte les mêmes caractéristiques du cerveau et de la mémoire. Celles-ci devraient servir de principes dans nos pratiques d'enseignement :

D'abord, le principe de classement et de catégorisation qui consiste à répartir et à diviser en classes les éléments appartenant à la même catégorie en fonction de critères en communs entre ces éléments. Cette classification s'applique dans la compréhension de l'écrit comme dans la production écrite en plusieurs formes :

- Le recours aux tableaux pour classer des éléments qui résument la compréhension de l'écrit : idées, thèses, arguments...etc.
- La mise en ensembles afin de mettre des connaissances en listes ou en catégories pour en faciliter la mémorisation telles que les champs lexicaux, les types de progression thématique, les genres littéraires et les genres textuels. Cette mise en catégorie organise la compréhension et facilite la mémorisation.
- Etablir des liens entre plusieurs mots ou idées (mots clés, thèmes, propos) afin d'en garder l'enchaînement sémantique. On peut appliquer cela de plusieurs manières possibles :
 - a- Relever, à l'aide des mots clés, le lien sémantique établi dans le texte ; dévoiler les types de progression thématique ...etc.
 - b- Le recours aux schémas pour résumer l'essentiel de ce qu'on a appris en appliquant également le principe d'économie cognitive. On peut résumer, à titre d'exemple, le contenu d'un texte narratif en schéma qui résume ses événements principaux (schéma ou squelette narratif).
 - c- Etablir un plan premier d'écriture dans lequel on organise les idées principales d'un texte ou les différents chapitres qui composeront un mémoire de fin d'étude.

Le résultat obtenu grâce au respect de ces principes fait une image simple dont les liens entre ses différentes parties sont logiquement bien établis.

En outre dans la phase d'interaction lecture/écriture le recours à ces connaissances imagées permet de les rappeler et les réinvestir dans la phase de production écrite en les remettants de nouveau à la disposition de sa mémoire de travail. Le scripteur se met ensuite au développement de ces contenus simples autour desquels il tisse son nouveau produit d'écriture.

Concernant les pratiques et les expériences menées auprès des étudiants de master, nous soulignons en conclusion que la plupart des étudiants de master possèdent une fluidité moyenne en lecture et que la majorité des étudiants de première année master lisent régulièrement mais insuffisamment par rapport à leur niveau intellectuel puisque **70%** de ces lecteurs universitaires peuvent ne pas achever la lecture d'un livre par mois.

La recherche a montré également que ces étudiants préfèrent lire à travers l'écran et consulter des documents électroniques, ce qui diminue chez eux la lecture des documents en format papier. En effet ils ont l'habitude de lire régulièrement et même quotidiennement, en consultant des pages ou des livres dans leur domaine d'étude, avec un taux assez élevé pour les documents en version électronique qui constituent **53.12%** des documents consultés. Cependant la situation devient différente vis-à-vis de la lecture électronique lors de la préparation du mémoire de fin d'étude en deuxième année master car les étudiants se trouvent obligés de légitimer leurs écrits en faisant référence aux ouvrages disponibles dans la bibliothèque de la faculté. A cet égard, les résultats ont montré que **69%** des ouvrages consultés par les étudiants, lors de la réalisation de leurs mémoires, étaient en version papier.

Cette tendance vers la lecture électronique, remarquée chez les mastérants en première année, nous pousse à proposer la création et la promotion des bibliothèques virtuelles spécialisées au niveau des différentes facultés de l'université algérienne pour leur faciliter l'accès aux documents numériques.

De plus, en ce qui concerne la fluence moyenne en lecture, les résultats ont montré que certains étudiants ne lisent pas avec fluidité, ce qui pourrait rendre leur lecture lente et ils perdent par conséquent l'envie de continuer leur lecture. Pourtant ils peuvent progresser et améliorer leur vitesse de déchiffrement et de

venir habiles en lecture grâce à quelques techniques de lecture rapide testées avec ce groupe.

Premièrement, la technique d'évitement du retour en arrière lors de la lecture. Ce savoir-faire peut être renforcé chez l'étudiant lecteur par le procédé de tenir un outil dans la main, un stylo par exemple, ou de se servir de son doigt comme moyen de repérage des signes linguistiques qui apparaissent durant la progression de la perception visuelle pour en maintenir l'avancement du champ de la vision dans sa lecture. L'application de cette technique avec les étudiants de master a donné des résultats satisfaisants où l'amélioration de la fluidité chez eux était presque totale.

Deuxièmement, en ce qui concerne l'application de la technique d'évitement de la subvocalisation, les résultats de cette phase étaient inattendus notamment en ce qui concerne le nombre considérable **37.6 %** des étudiants qui ont manifesté une régression remarquable en fluidité par rapport à la phase précédente, ce qui signifie que le recours à ce procédé avait ralenti leur vitesse en lecture.

Cela est du, à notre avis, à la difficulté de l'application de cette technique car éviter de remuer les lèvres durant la lecture silencieuse gêne certains lecteurs qui se trouvent incapables d'éviter cette voix basse (ou interne) lors de la lecture, ce qui ralentit leur vitesse habituelle. Nous avons souligné donc que cette technique demanderait beaucoup d'entraînement pour qu'elle soit efficace et puisse participer au bon rendement. Pourtant une bonne partie, **46.5%** de ce groupe d'étudiants, avait progressé et amélioré sa fluence en appliquant l'évitement de la subvocalisation pendant la lecture.

Concernant les activités d'écriture réalisées par les étudiants en première année master, ils écrivent souvent des dissertations, des résumés et compte-rendu de textes, alors que la réalisation de fiches de lecture est rarement demandée par leurs enseignants. D'autres exercices d'écriture menés en classe : faire un plan d'écriture ; affiner un thème ; cerner une problématique, répondre à une question directe ...etc. ne constituent, à notre avis, qu'une préparation à l'écrit. Or ces préparations deviennent insuffisantes si l'étudiant scripteur se trouve inca-

pable de comprendre la consigne du contrôle, d'en faire une analyse logique ou de rassembler ses idées et les rendre cohérentes.

Cela nous conduit à déduire que l'entraînement à l'écrit avec les étudiants de master doit toujours être bien conçu, à travers des tâches de rédaction non fragmentées, c'est-à-dire concevoir des travaux d'écriture intégraux qui vise des objectifs clairs relevant de la compétence globale de la production écrite ; et leur attribuer ensuite des répartitions qui permettent aux étudiants de les réaliser en plusieurs étapes et phases de préparation. Celles-ci se complètent finalement dans une phase de finalisation de la tâche d'écriture à l'aide de l'enseignant en classe. Cette pratique doit également être appuyée par la force de répétition de la même procédure avec des sujets différents pour aider l'apprenant à mieux s'adapter à d'autres situations d'écriture plus compliquées et à automatiser ces habilités en production écrite.

En ce qui concerne la vérification faites auprès des étudiants de deuxième année master, et d'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que plus du tiers des étudiants ont l'habitude d'écrire régulièrement et qu'il y a une bonne partie qui écrit mais d'une manière irrégulière, alors que 28% des étudiants avouent qu'ils n'écrivent que rarement malgré leur situation favorable à l'écriture en master2.

Les résultats ont montré aussi que la plupart des écrits réalisés par les étudiants de master sont en relation directe avec leurs études. Il s'agit, en fait, de résumés de cours et d'exposés et surtout des travaux d'écriture demandés par les enseignants car la plupart d'entre eux n'écrivent que lorsqu'ils se trouvent obligés de le faire.

En ce qui concerne les difficultés liées au type de texte, l'étude a montré que les étudiants trouvaient moins de difficultés à produire des textes de type explicatif car ils sont plus capables d'utiliser les différents procédés et techniques d'explication (définition, analyse, fonction, illustration et comparaison), qui dominent généralement dans ce type de texte

Enfin la présente recherche ouvre la porte devant de futures études portant sur la lecture/écriture pour :

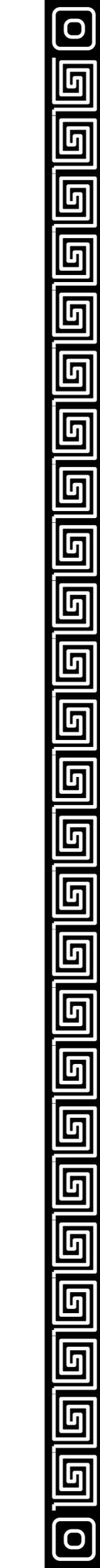
Premièrement tester des procédés et techniques qui pourraient aider le lecteur à éviter la subvocalisation afin d'améliorer sa fluence en lecture et les proposer comme dispositif didactique apte à être réinvesti avec les apprenants notamment dans les premiers cycles d'apprentissage pour qu'ils arrivent à l'université avec une bonne compétence en lecture.

Deuxièmement vérifier si les bons lecteurs sont toujours de bons scripteurs afin de déceler les maîtrises techniques qui pourraient rater la transposition de certaines capacités en passage d'un savoir-faire à l'autre et d'identifier ensuite les difficultés pouvant entraver ce passage.

Troisièmement s'intéresser à l'interaction oral/écrit et faire appel à la psychologie cognitive pour réinvestir ses résultats et conclusions dans ce domaine afin de développer des dispositifs didactiques capables de motiver cette interaction et de perfectionner ces deux habilités en FLE.

Enfin, nous sommes convaincus que la présente thèse n'a touché qu'une petite partie du concept de la littéracie en didactique des langues à travers le rapprochement fait entre certaines dimensions de la lecture et certaines capacités de la compétence générale de l'écriture en FLE.

Nous espérons donc que nous avons réussi à fournir un apport important à la recherche scientifique de l'Université algérienne grâce aux résultats obtenus.



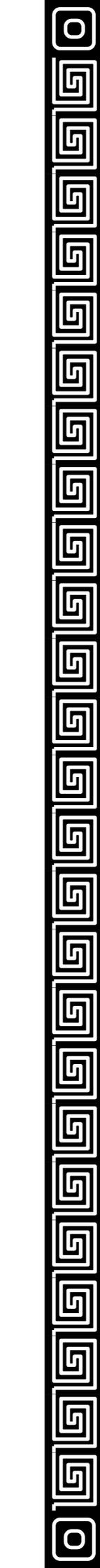
Références bibliographiques

Bibliographie

- Adam. Jean Michel., *Les textes : types et prototypes*, paris, édition Nathan, 2001.
- Adam. Jean-Michel., *Linguistique textuelle*, Armand Colin, Paris, 2008.
- Bamberger. Richard , *Développer l'habitude de lire*, Ed: Unesco, Paris, 1975
- Barthes. Roland, *Le plaisir du texte*, col : Tel Quel, Editions du seuil, Paris, 1973.
- Bebboukha Mohammed & Dridi. Mohammed, « Évaluation de la fluence de lecture en FLE. Cas des mastérants du Département de Français de l'Université de Ouargla » in Al Athar, n° 29 Déc 2017
- Bernard. Christine, « La terminologie de l'éducation» in Boen, n°35 Sept 1992, Lycée Décrétât, Louviers, 2009.
- Bertin. Jean-Claude & Grave. Pierre, *Langue seconde Distance apprentissage et d'enseignement : Perspectives théorique et didactique Ergonomie, « technologies »*. Université du havre, France, 2010.
- Carole Tisset., *Analyse linguistique de la narration*, édition SEDES, Paris, 2000.
- Chiss. Jean-Louis, *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques*, L'Harmattan, Paris, 2012
- Conseil des ministres de l'éducation, *Trousse de formation en littératie. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 12e année*, Toronto, ON : CMEC., Canada, 2008.
- Cornaire Claudette Marie & Raymond Patricia Mary, *Le point sur la production écrite en didactique des langues*, CLE International, Paris, 1999.
- Cornaire Claudette, *Le point sur la lecture*, «CLE International», Paris, 1999.
- Cornaire. Claudette & Germain. Claude, *La compréhension orale*, Ed. Clé International, Paris, 1998

- Cuq Jean-Pièrre & Gruca Isabelle., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, Grenoble, 1995.
- Cuq. Jean-Pierre(dir) , *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003.
- Cyr Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international, Paris, 1998.
- Dahou. Foudil, « Conscience Épistémologique du Littéraire : Le Mythe Infléchi », *Synergies Algérie* n° 3 – 2008
- Debret. Justine, *Les normes APA françaises: Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA*. Scribbr, Amsterdam, 2020.
Disponible en ligne sur [<https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/>]
- Dubois. Jean, Giacomo. Mathée & Guespin. Louis, *Dictionnaire de linguistique et sciences du langage*, Larousse. Paris, 2019.
En ligne sur[http://www.forumlecture.ch/fokusartikel1_2011_1.cfm,]
- Flament-Boistrancour. Danièle, *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Presse universitaire de Lille, Paris, 1992
- Godard. Lucie, Préfontaine Clémence & Fortier. Gilles, *Pour Mieux comprendre la lecture et l'écriture*, éd. Logiques, Québec, 1998.
- Gouzard-thomas. Françoise, Massé. Royer & Ricot. Jaques, *Lire et comprendre un texte*, Marketing, Paris,1999.
- Hymes Dell. H. *Langue et apprentissage des langues*, Hatier-Crédif, Paris, 1984.
- Jaffré. Jean-Pierre, «La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept», in Barré-De Miniac, C., Brissaud C., Rispaill M. (dir.) *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004.
- *Le Petit Larousse illustré*, Larousse, Paris, 2007.
- Lieury. Alain, *Mémoire et réussite scolaires*, Dunord, Paris ,1997.
- Martinez. Pierre, *La didactique des langues étrangères*, « Que sais-je?», PUF, Paris, 1996.
- Metatha Mohammed el kamel, « L'écriture et son apprentissage sous le prisme du « rapport à l'écrit», in *Synergie Algérie*, n°11-2010

- Miled Mohamed. « L'enseignement du récit en milieu tunisien », in *Le Français aujourd'hui*, n° 70, (1985)37-41.
- Porcher, Louis. *Le français langue étrangère, Émergence d'une discipline. Enjeux du système éducatif*, Hachette, Paris, 1995
- Préfontaine Clémence & Fortier Gilles (Dir), *Pour Mieux comprendre la lecture et l'écriture*, edt. LOGIQUES, Québec, 1998.
- Puren Christian., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, clé international, Paris, 1988
- Raisky Claude & Caillot Michel, *Au-delà des didactiques le didactique*, De Boek et Larcier S.A, Bruxelles, 1996.
- Reuter. Yves, *Introduction à l'analyse du roman*, édition Nathan, Paris, 2000.
- Reuter. Yves, *L'analyse du récit*, Armand colin, Paris, 2009.
- Rispaïl. Marielle, *Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique –enjeux sociaux et scientifiques*, Forum Lecture.ch., 2011, no 1,
- Saidani. Touhami, *Les stratégies d'apprentissage de la lecture*, Thèse de doctorat, Université d'Oran 2, 2016.
- Sainte-Lorette (De) Patrick & Marzé Jo, *Comment développer sa mémoire?*, « L'étudiant », Chihab, Alger, 1995.
- Senoussi. Massika, « Pour une exploration didactique de l'écriture personnelle », in *Synergie Algérie* n°11- 2010,
- Tagliante. Christine, *La classe de langue*, CLÉ International, Paris, 1994.
- Tagliante. Christine, *L'évaluation*, CLÉ International, Paris, 2001.
- Vigner. Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International; Collection : Didactique des langues étrangères, Paris, 2001.
- Vriondot (De). Jean Marie, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, T.1: *Parcours et procédures de construction de sens*, De Boeck, Bruxelles, 2000
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. In *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239, 2001, En Ligne sur [<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>].



Annexes

Questionnaire et réponses obtenues

- 1- Comment évaluez-vous votre attachement à **la lecture** en général ?
 - Je pratique la lecture toujours – je lis souvent - je lis de temps en temps – je lis rarement.
- 2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?-
- 3- Pratiquez –vous la lecture dans votre domaine de spécialité ?
 - Oui régulièrement - de temps en temps – je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.
- 4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %) Elle constitue% de mes lectures.
- 5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre)
 -
- 6- Comment évaluez-vous votre attachement à **l'écriture** en général ?
 - Je pratique l'écriture toujours – j'écris souvent - j'écris de temps en temps – j'écris rarement.
- 7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?
- 8- Ecrivez –vous dans votre domaine de spécialité ?
 - Oui régulièrement - de temps en temps – je fais de la production écrite seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.
- 9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite :
 - Ce sont les idées qui me manquent en écrivant.
 - Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 - Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 - Difficultés dans la conjugaison de verbes.
 - Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.
- 10-Quelles autres difficultés rencontrez-vous souvent ? (précisez).
- 11-Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ? Difficultés relatives au types textuels/
 - Dans la narration (relater des évènements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation
 - Dans l'exhortation

Remarque : Ce questionnaire a été réalisé et envoyé par l'intermédiaire de Google Forms.

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

POF

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

50

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

7

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

textes académiques

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps

J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

je suis pressé

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

romans

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

80

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

11

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

pensées et histoires

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps

J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Rien

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

50

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

-des livres théoriques et des articles scientifiques

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

95%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

21 heures

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des dissertations

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Rien

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?
des livres en spécialité _____

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

70 _____

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

6 _____

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

des idées générales _____

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

les expressions en français différentes que la langue maternelle, on trouve des traductions infidèles aux nos idées.

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?
Des livres dans le mon domaine de spécialité (les sciences du langage) _____

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

70% _____

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

5h _____

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Des romans

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

60%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

21h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Ce qui se passe dans ma journée

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

50%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2,3

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Uniquement la conjugaison

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Développement personnel

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

40%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Je lis des romans.

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

80%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

3heures par semaine

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

J'écris des petits paragraphes sur n'importe quel sujet

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Les idées toujours

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les romans

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

60%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

1h30

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des informations /Des passages

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

J'oublie certains termes qui conviennent

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les articles sur internet

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

10%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Je communique en français sur internet

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

J'ai un problème en grammaire et les idées me viennent pas au moment où je commence à écrire

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?
des articles ou bien des annonces _____

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

80

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

0

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?
mes cours _____

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

dans le plan et surtout quand je trouve la question : commentez cette citation.

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?
Un article de presse ou une notice de médicament _____

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

30%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

Deux heures par semaines

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?
J'écris sur les réseaux sociaux des articles _____

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Le manque de vocabulaire _____

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Des romans imaginaires ou cultivés

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre ____ %)

40%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

5h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Mes butes ou mes plans

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Des fois les mots me trahissent même des simples mots je les oublie.

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

De contenu créé et rédigé, et customisé par Google.

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

La plupart. Je lis juste des textes (scientifique, culturels... Etc)

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre ____ %)

60%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

45 min à 1 h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

N'importe quoi.

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Le choix des verbes, des termes sur le thème abordé

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

De contenu créé et rédigé, et customisé par Google.

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les journaux

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

50%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

Généralement 9h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Mémo quotidien

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Rien sauf les idées temps en temps

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Des romans et des contes

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

70%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

30%

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des petites histoires

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Le choix de ponctuation qui est plus convenable

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Articles scientifiques

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

70

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

8

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des leçons

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les romans, les œuvres de spécialité.

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

60

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

10 heures

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Généralement les fiches relatives à mon travail

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les romans

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

40/100

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

Heure par semaine _____

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des poésies... ce que l'on ressent en écrivant

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Des fois (la ponctuation) la place: entre point et virgule

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements).
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Livres, Articles sur le net

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

10%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

1 h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

les emails

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?
les journaux les revues

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

30

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

7 heures

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

des nouvelles des poèmes

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

.....

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Des histoires, des livres et des fois des romans, l'essentiel qu'ils sont écrits en français.

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

peut être 30%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

3 heures

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

des dissertations

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Difficulté lors de la reformulation, les fautes d'orthographe.

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?
des romans, des nouvelles.

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

70%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

à peu près 8h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

résumé des articles, résumé pour les examens

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

la répétition, trouver des synonymes

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?
Romans et articles divers

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

20%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des idées, de petits articles

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les romans

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

40%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Les poèmes

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Le registre de langue qui convient à la production écrite.

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements).
 - Dans l'explication (texte expositif).
 - Dans l'argumentation.

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

romans, journal

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

90

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

heute

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements).
 - Dans l'explication (texte expositif).
 - Dans l'argumentation.

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

15%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2 heures

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Roman de Mouloud Feraoun

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

85%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2/3 heures

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des lettres

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Conjugaison

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les articles et les livres

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

60%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

Je compte pas

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Cette année j'écris et je rédige mon mémoire

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

le coran en premier lieu

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

15

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

courts textes politiques

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les journaux

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

60%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

10h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des petits textes

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Par fois le sujet être un peu difficile de le comprendre

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements).
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Des romans

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

10%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

5h

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?
des romans _____

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

50 _____

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

1 à 2 h _____

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

des journaux _____

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?
livres de didactique du français _____

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

80% _____

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

1h _____

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

mon journal intime _____

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

l'introduction et la conclusion du thème _____

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Livres _____

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

30% _____

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

4 HEURES _____

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Productions écrites _____

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Faute d'orthographe _____

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

70 _____

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

2 _____

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

des textes, des productions écrites _____

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Des romans

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

80%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

3/7

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des petites histoires

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
- Je lis souvent
- Je lis de temps en temps
- Je lis rarement
- Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Des articles et parfois des récits.

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
- De temps en temps.
- Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

50%

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

30min

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
- J'écris souvent
- J'écris de temps en temps.
- J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

N'importe quel texte juste pour améliorer la compétence d'écriture

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
- De temps en temps
- J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
- Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
- Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
- Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
- Difficultés en conjugaison de verbes.
- Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

L'organisation des idées

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
- Dans l'explication (texte expositif)
- Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les romans

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

40

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

8

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

Des poèmes et des propos

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

Les registers de langue

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms

L'interaction lecture/écriture

Questionnaire destiné aux étudiants de Master2

1- Comment évaluez-vous votre attachement à la lecture en général ? *

- Je pratique la lecture toujours
 Je lis souvent
 Je lis de temps en temps
 Je lis rarement
 Autre : _____

2- Qu'est-ce que vous lisez souvent ?

Les articles

3- Pratiquez-vous la lecture dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement.
 De temps en temps.
 Je lis seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

4- La lecture dans votre domaine de spécialité constitue combien pour cent par rapport à vos lectures en général ? (Répondez en chiffre %)

30 %

5- Combien d'heures consacrez-vous à la lecture par semaines en moyenne ? (Répondez en chiffre) *

1 heure

6- Comment évaluez-vous votre attachement à l'écriture en général ? *

- Je pratique l'écriture toujours
 J'écris souvent
 J'écris de temps en temps.
 J'écris rarement.

7- Qu'est-ce que vous écrivez souvent ?

8- Ecrivez-vous dans votre domaine de spécialité ? *

- Oui régulièrement
 De temps en temps
 J'écris seulement lorsque mes enseignants me demandent de faire un travail.

9- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent en production écrite ? *

- Les idées me manquent en écrivant.
 Je trouve des difficultés en vocabulaire et en choix des mots qui conviennent.
 Difficultés relatives aux règles de grammaire et dans la construction de structures grammaticales.
 Difficultés liées à la grammaire et à la construction de phrases.
 Difficultés en conjugaison de verbes.
 Difficultés dans la cohérence et l'organisation globale de texte.

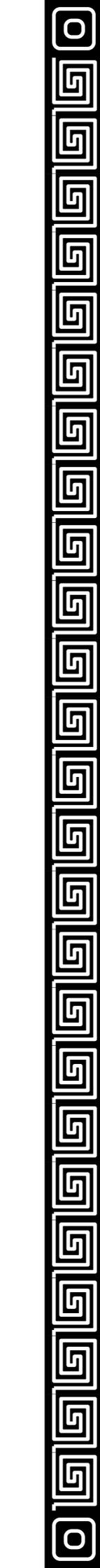
10- Quelles autres difficultés rencontrez-vous en production écrite ? (précisez).

11- Dans quelle production écrite vous trouvez plus de difficultés ?

- Dans la narration (relater des événements)
 - Dans l'explication (texte expositif)
 - Dans l'argumentation

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

Google Forms



Résumé

Résumé en français

La présente recherche menée auprès des étudiants de master au département de français à l'UKM de Ouargla traite plusieurs aspects en littéracie: Elle étudie l'habitude de lire et d'écrire chez eux et teste la fluence en lecture ; l'interaction lecture/écriture et la compétence rédactionnelle à travers l'évaluation de la capacité argumentative en mémoire de master.

Mots-clés : lecture, fluence, écriture, littéracie, compétence rédactionnelle.

ملخص بالعربية

أجريت هذه الدراسة مع مجموعة من طلبة الماستر بقسم الفرنسية لجامعة قاصدي مرباح ورقلة لدراسة التفاعل الحاصل بين ممارستهم للقراءة و قدرتهم على اتقان الكتابة و قد مس هذا البحث عدة جوانب من أهمها عادة القراءة و الكتابة عند الطلبة و مدى انعكاس الأولى على الثانية من خلال فحص و تحليل عدة نشاطات تعليمية يقوم بها الطالب و تجريب بعض التقنيات التي من شأنها تحسين مردوهم . كما تطرقت الدراسة لمدى تأثير المطالعة على نوعية مذكراتهم المنجزة من حيث القدرة على الاستدلال.

الكلمات المفتاحية: القراءة، السيولة(الانسيابية) في القراءة ، الكتابة ، التفاعل بين القراءة و الكتابة ،القدرة على الكتابة.

Summary in English

The present research carried out with a group of masters at the UKM of Ouargla studies several aspects in literacy: It tests fluence in reading; the read / write interaction; ; editorial skills as well as the influence of reading on the quality of writing in the student through the argumentative capacity in the memory of master.

Key words: reading, fluence, writing, literacy, writing skills