

Interaction lecture-écriture: la lecture un outil d'apprentissage de l'écriture
Dr. Saida KANOUA

Université Badji Mokhtar Annaba, kanouasaida2@gmail.com

Soumis le: 19/10/2025

révisé le: 04/01/2026

accepté le: 08/01/2026

Résumé

L'interaction lecture –écriture a fait l'objet de plusieurs travaux, notamment ceux de Reuter (1993), Delforce (1991), Garcia Debanc (2005). Notre contribution s'intéresse à l'intérêt que peut présenter la réciprocité des deux activités dans l'acquisition des langues. Dans cette perspective, nous avons mené une expérimentation didactique dont le but est de montrer l'effet de la lecture sur le développement de la compétence scripturale. Les résultats obtenus soulignent l'efficacité de l'interaction lecture-écriture dans l'apprentissage de l'écriture.

Mots –clés: *Interaction, lecture, écriture, processus, acquisition.*

Reading-writing interaction: reading as a tool for learning to write

Abstract

The reading-writing interaction has been the subject of several studies, especially those by Delforce (1991), Reuter (1994) and Garcia Debanc (2005). The study focuses specifically on the potential benefits of reciprocity between the two activities in language acquisition. On this basis, the study conducts a didactic experiment designed to demonstrate the effect of reading on the development of writing skills. The results highlight the effectiveness of reading-writing interaction in learning to write.

Keywords: *Interaction, reading skill, writing skill, process, language acquisition.*

Introduction:

La lecture et l'écriture sont deux entités importantes dans l'acquisition d'une langue. Selon Christiane Blaser, «très jeunes, les écoliers qui ont de la facilité à lire et à écrire sont perçus comme de "bons" élèves; comme s'ils avaient un talent particulier ou un don»⁽¹⁾; ainsi la réussite des élèves est souvent liée à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. À cet effet, nous nous posons la question suivante: comment l'interaction des deux composantes pourrait contribuer au développement de la compétence rédactionnelle?

Notre recherche s'inscrit dans une approche psycho-cognitive et constructiviste. Les années soixante –dix ont vu apparaître le cognitivisme dont la réflexion est axée sur la compréhension de l'apprentissage. Le constructivisme conçu comme « un processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition »⁽²⁾.

– La psychologie cognitive s'intéresse donc à l'observation et à la compréhension des processus mentaux mis en œuvre par l'individu dans une situation d'apprentissage.

– Le constructivisme décrit comment l'individu construit ses connaissances à partir de son expérience personnelle.

– Selon ces deux théories l'enseignement/apprentissage est focalisé sur l'apprenant et sa façon d'assimiler le savoir.

Dans cette perspective, nous allons tout d'abord, décrire le processus de lecture ainsi que celui de l'écriture, ensuite on tâchera de montrer l'interaction des deux processus afin de déterminer les avantages de leur relation dans le développement de la compétence scripturale.

1- Lecture:**1-1- Définition de la lecture:**

Lire c'est construire du sens. Cette construction du sens exige de l'apprenant des moyens lui permettant de réaliser son projet de lecture⁽³⁾.

Dans la même lignée que Giasson, Bourque fait également allusion à la lecture comme étant « une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte. Elle implique une construction de sens, une compréhension interactive du texte, et une articulation des savoirs construits à partir de la lecture avec le monde extérieur »⁽⁴⁾.

D'un point de vue psycho-cognitif, la lecture est définie comme un processus mental faisant appel à toutes les stratégies cognitives et métacognitives de l'individu. Dans ce contexte plusieurs modèles expliquant le processus de lecture sont mis en avant par les spécialistes, notamment Giasson.

1-2- Modèle interactif de Giasson:

En compréhension de la lecture le modèle interactif de Giasson décrit trois composantes:

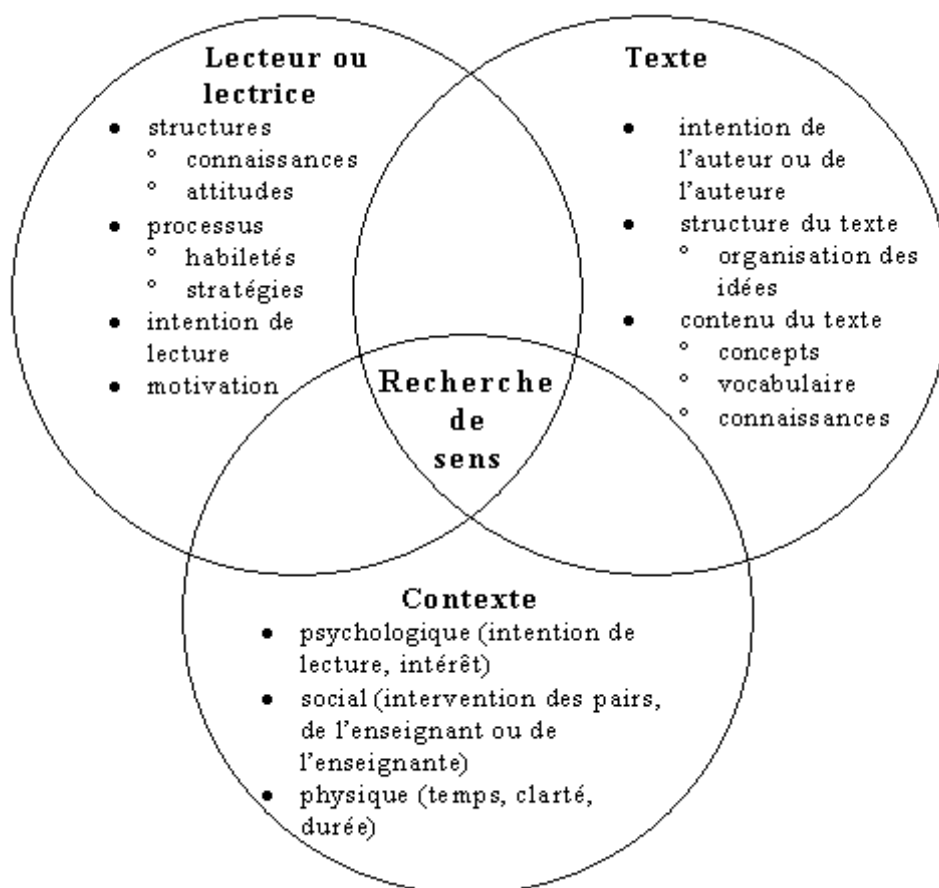


Schéma du modèle interactif en lecture (Giasson 2000)

Ce modèle montre l'interrelation entre ces trois composantes: **lecteur-texte –contexte** dont la finalité est la recherche de sens⁽⁵⁾.

- **Lecteur**: le lecteur n'est pas neutre, il possède déjà des connaissances sur la langue et sur le monde extérieur. Il va mettre en œuvre son processus d'apprentissage qui va lui donner la possibilité de déchiffrer et de comprendre le message.

-**Texte**: Il appartient à un auteur qui a des intentions. La structure du texte dépend de la logique et de la façon de penser de son auteur. A cet effet, le lecteur doit prendre en compte les stratégies de la lecture ainsi que l'organisation du texte.

- **Contexte**: la situation dans laquelle s'établit la lecture dépend de facteurs d'ordre psychologique, social et physique.

Toujours d'après Giasson, les processus mentaux mis en œuvre dans l'apprentissage de la lecture sont:

1- Les microprocessus: réservés au déchiffrage ainsi qu'à l'identification des mots, des propositions et des phrases;

2 Les processus d'intégration qui regroupent les connecteurs et les liens entre les propositions et les phrases;

3- Les microprocessus sont consacrés à l'idée principale, au résumé et enfin au texte;

4- L'élaboration: le lecteur a son expérience personnelle pour s'approprier le texte et ainsi pouvoir aller au-delà des idées proposées.

5- La métacognition consiste en la gestion de la compréhension et permet les ajustements du lecteur.

Finalement, les deux théories d'apprentissage, que ce soit la psychologie cognitive ou le constructivisme mettent l'accent sur l'apprenant et sa façon de gérer ses connaissances. Dans ce cas, la lecture est considérée comme un processus interactif où le lecteur construit sa propre compréhension du texte.

2- Ecriture:

2-1- Définition de l'écriture:

Les recherches en didactique de production écrite qui sont d'ordre psychocognitif et constructiviste définissent l'écriture comme un acte moteur sollicitant l'activation de processus de création. Dans ce cadre, le scripteur est à la fois auteur et lecteur.

L'écrit suppose donc la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations intellectuelles simultanées et récursives créant un état de surcharge cognitive⁽⁶⁾.

2-2- Modèles de production écrite:

2-2-1- Modèle linéaire de Rohmer de 1965:

Le modèle préconisé par Rohmer est conçu pour l'anglais langue maternelle, il suppose la succession de trois étapes:

1- Préécriture, cette étape de planification consiste en la recherche des idées et la construction d'un plan.

2- Ecriture, il s'agit de l'application des décisions prises lors de la planification, le scripteur commence la rédaction proprement dite.

3- Réécriture, cette phase est consacrée à la révision du texte pour l'ajuster et apporter les modifications nécessaires.

Selon Cornnaire, ce modèle de Rohmer se caractérise par son aspect linéaire et unidirectionnel où le scripteur doit respecter l'ordre des étapes (la pré-écriture, l'écriture et la réécriture). (7)

2-2-2- Modèle non linéaire de Hayes et Flower (1981)

Influencés par les théories de l'information, les travaux de Hayes et Flower portent sur les modèles explicatifs de production de textes. Ils mettent en évidence un modèle selon lequel l'écriture n'est pas un acte linéaire mais récursif qui s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives intervenant à plusieurs niveaux du processus.

Modèles élaborés à partir de la technique de la réflexion à haute voix (think aloud) qui consiste à dire à haute voix ce que les scripteurs pensent pendant l'activité d'écriture.

L'analyse de protocoles verbaux (thinking-aloud protocole) a abouti à la création du modèle de Hayes et de Flower de 1981:

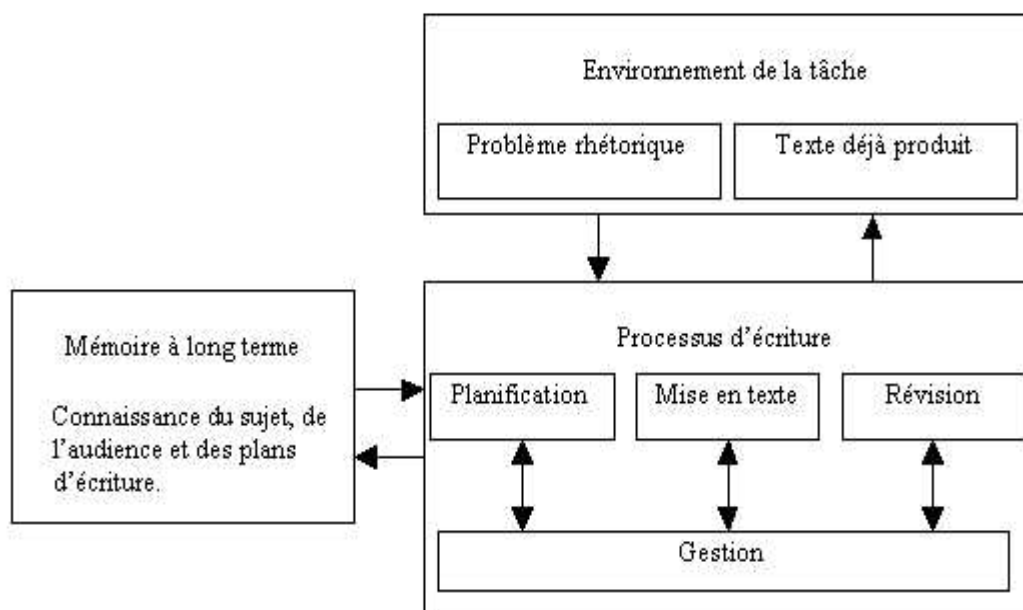


Fig.1 : Modèle de processus d'écriture selon Flower & Hayes (1981).

La figure ci-dessus présente trois grandes composantes⁽⁸⁾:

1- Le contexte de la tâche (l'environnement de la tâche): il englobe tous les éléments liés à la tâche elle-même, à savoir les thématiques abordées, le destinataire.

2- La mémoire à long terme du scripteur: elle comprend toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe).

3- Le processus d'écriture: il regroupe les quatre processus d'écriture, la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

3-1- Planification: permet la conception et l'organisation des contenus ainsi que la définition des enjeux de l'écrit à produire.

3-2- Mise en texte: cette étape met l'accent sur l'exécution du plan. En d'autres termes, ce sont des tâches en rapport avec l'activité de l'écriture.

3-3- Révision Elle se subdivise en deux opérations majeures: relecture du texte écrit et révision proprement dite afin d'apporter les modifications nécessaires.

3-4- Contrôle: cette composante s'occupe des prises de décision car elle contrôle toutes les opérations cognitives. Le scripteur habile effectue des allers-retours entre les différents niveaux de ces opérations.

L'interaction entre les trois composantes du processus rédactionnel est assurée par le contrôle.

Notons que les travaux conduits dans le domaine de la psychologie cognitive et constructiviste ont été d'un apport particulier dans la description des modèles de production écrite. Le modèle de Hayes et Flower est considéré comme un point d'appui à tous les travaux sur l'écriture. Il nous a permis de réaliser à quel point l'écrit est complexe étant donné que cette activité scripturale implique l'intervention de plusieurs processus imbriqués les uns dans les autres.

Les théories d'apprentissage citées plus haut s'intéressent donc aux stratégies mentales, aux modes de raisonnement et de résolution des problèmes des apprenants. Dans son ouvrage intitulé *L'homme cognitif* définit l'homme cognitif comme étant un « homme, au sens générique du terme, qui perçoit le monde pour en tirer des informations, un homme qui communique préférentiellement par le langage, un homme qui conserve des souvenirs, qui forme des connaissances, qui les utilise, qui raisonne, qui résout des problèmes »⁽⁹⁾.

Ceci montre que l'individu subit des influences de tout genre, d'ordre interne et externe, puisqu'il dépend d'un milieu dans lequel, il est en perpétuelle interaction.

Toute cette littérature sur l'individu entre en jeu dans l'enseignement /apprentissage de la lecture et de l'écriture notamment dans le fonctionnement du processus mental.

3- Interaction lecture-écriture:

3-1- Définition de l'interaction:

Selon le *Dictionnaire Larousse* « L'interaction est une réaction réciproque de deux phénomènes l'un sur l'autre, ou une action réciproque entre deux ou plusieurs systèmes physiques, En d'autres termes, il s'agit d'un impact mutuel entre des éléments. »⁽¹⁰⁾.

Manon Boucharechas définit:

« ...l'interaction en tant que concept reliant. Que ce soit entre différents champs disciplinaires ou possibilités d'analyses, entre les pratiques et univers subjectifs des personnes voire entre les personnes elles-mêmes, s'intéresser à l'interaction en tant qu'objet de recherche et outil d'analyse permet d'établir des liens entre plusieurs niveaux de réflexions, entre différents univers de connaissances »⁽¹¹⁾.

En somme, on peut retenir de ces définitions un point commun qu'est la réciprocité entre les éléments. Cette spécificité engendrée par la relation d'échange est un paramètre d'interaction propice à la réalisation de travaux relevant du domaine de la didactique.

3-2- Types d'interaction lecture-écriture:

On peut distinguer deux types d'interaction lecture-écriture⁽¹²⁾:

- L'interaction simple est focalisée sur l'activité de la lecture pour amorcer l'écriture ou de l'écriture vers la lecture. Pour reprendre Bouari, elle est envisagée dans un scénario didactique élémentaire.

- L'interaction combinée représente un dispositif de réalisation de tâches entre la lecture – écriture et l'écriture-lecture suscitant un va- et- vient des deux activités.

3-3- Lire pour écrire:

L'interaction lecture-écriture a fait l'objet de plusieurs recherches notamment celles de Shanahan, Delforce, Garcia-Debanc⁽¹³⁾. L'idée dominante stipule que lire aide à écrire. Ainsi les représentations des élèves relatives au rapport lecture-écriture peuvent influencer positivement ou négativement leur capacité à exploiter les liens entre ces deux compétences.

D'après Shanahan et Delforce un élève conscient des interactions possibles entre lire et écrire serait plus en mesure de se servir de la lecture pour l'aider à écrire, et de l'écriture pour l'aider à lire, qu'un élève considérant ces activités comme indépendantes l'une de l'autre.

Garcia Debanc dans son article « Ecrire pour lire » estime que la lecture est une partie intégrante de l'écriture et vice versa⁽¹⁴⁾. Cette relation de va et vient entre la lecture – écriture joue un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue, éventuellement dans le développement des habiletés. D'ailleurs, la plupart des enseignants supposent que la lecture possède des effets bénéfiques sur l'apprentissage de l'écriture car elle imprègne chez l'apprenant des modèles de réflexion et de construction de connaissances.

D'après le même auteur, les dernières recherches en didactique s'intéressent à l'articulation établie entre les situations de production d'écrits et les lectures d'écrits sociaux, textes littéraires ou textes fonctionnels.

Reuter souligne que « la mise en relation de ces deux activités conduit le plus souvent à un enrichissement mutuel, mais parfois aussi à des tensions. Lire et écrire sont intimement liés »⁽¹⁵⁾. L'exploitation de cette piste pourrait donner lieu à des interventions pédagogiques intéressantes contribuant au renforcement de l'enseignement/apprentissage des deux composantes.

Peut-on considérer la lecture comme un processus d'acquisition de l'écriture? Dans cette optique François Le Goff met l'accent sur l'enseignement de la littérature en tant qu'outil dans le développement de la compétence scripturale. L'auteur souligne que:

« L'interaction est mise à profit dans des situations de lecture du texte littéraire; par une pratique de l'écriture, l'élève fait état d'une première rencontre, trace un parcours de lecture en compréhension, fait émerger des hypothèses, inscrit son texte dans le texte de l'auteur. Ces écritures de la réception forment l'activité inaugurale d'une lecture interprétative. »⁽¹⁶⁾.

La lecture, une source d'inspiration pour l'écriture Cette vision des choses nous incite à réfléchir à l'intérêt que pourrait présenter la conception de projets reposant sur l'interaction lecture-écriture. L'intégration de la lecture de textes littéraires dans l'apprentissage de l'écriture a donné lieu à la notion de sujet lecteur-scripteur évoquée par des chercheurs tels que Ouellet. Elle met en exergue son utilité en affirmant que « ...l'enjeu de l'appropriation littéraire par les élèves est au cœur de certaines activités de lecture-écriture.... »⁽¹⁷⁾.

La lecture de textes littéraires constitue un appui considérable à l'apprentissage de l'écrit. Elle stimule l'apprentissage en général et consolide les connaissances. Il nous semble donc opportun de proposer aux élèves des textes littéraires à lire avant toute activité rédactionnelle. La lecture permet d'enrichir le vocabulaire, de prendre conscience de la structure textuelle.

3-4- Sujet lecteur scripteur:

En didactique, la notion de sujet-lecteur-scripteur est convoquée dans l'enseignement de la littérature. Cette posture est liée à la subjectivité de l'apprenant comme le montrent certains chercheurs tel que Ouellet en affirmant que le lecteur et l'écrivain sont des sujets actifs impliqués dans la construction du sens, et non de simples récepteurs passifs de textes. On ne peut négliger la relation qu'entretient le lecteur avec le texte écrit ni celle du scripteur avec son écrit. Le scripteur possède une double posture lui donnant la possibilité de fonctionner en

tant que sujet-écrivain et sujet lecteur. D'ailleurs les recherches relevant d'une visée socioconstructiviste établissent dans leur explication du processus d'apprentissage, un rapport entre la dimension intramentale et la dimension intermentale.

Ouellet ajoute que: « la prise en compte de la lecture et de l'écriture subjectives de l'élève rend pertinentes la conception et la mise à l'essai d'un dispositif didactique novateur qui favoriserait l'appropriation des œuvres littéraires »⁽¹⁸⁾.

L'auteur met l'accent sur la nécessité d'exploiter cette notion de sujet-lecteur-scripteur dans les pratiques de classe, car elle participe au développement des habiletés des apprenants en lecture et en écriture.

Les habiletés de la lecture concernent à la fois la conscience phonologique, la mise en correspondance phonèmes/graphèmes, la reconnaissance des mots, la ponctuation, le rythme de la langue écrite...etc. »

Quant aux habiletés de l'écriture, « elles concernent des savoir-faire relatifs au geste graphique, au tracé de lettres, à la copie [...] à la production de mots ou de phrases de manière individuelle ou collective, à la capacité à évaluer sa production...etc. »⁽¹⁹⁾

Reuter cité par Ouellet avance qu'il apparaît souhaitable d'identifier l'élève comme un sujet lecteur et scripteur, (L/S). Ce dernier constitue le pivot de ces deux activités, la lecture et l'écriture, qui se nourrissent l'une de l'autre, agissent en complémentarité et sont interdépendantes.

« La prise en compte du sujet lecteur-scripteur implique de formaliser didactiquement les interactions entre lire et écrire ainsi que de les transposer dans les pratiques scolaires »⁽²⁰⁾. Dans ce contexte, l'auteur fait référence à l'expérience canadienne dans le recours à l'écriture hypertextuelle dans la formation des lycéens qui développe chez eux la compétence d'« écrire des textes variés » et de « lire et apprécier des textes variés »⁽²¹⁾.

Dans ce sens, pour vérifier les avantages de l'articulation existante entre lire et écrire et mieux expliquer le processus de complémentarité qui les caractérise, nous avons entrepris une expérimentation didactique au sein de l'université Badji Mokhtar d'Annaba.

4- Expérimentation didactique:

Nous avons mis en place une investigation de recherche, une expérimentation didactique dont l'objet est de montrer comment la lecture d'un texte avant écriture, pourrait améliorer la compétence scripturale et de là montrer comment l'interaction de lire et écrire pourrait constituer un dispositif efficace à l'enseignement/apprentissage des langues.

Lieu et Public:

L'expérimentation a eu lieu à l'université Badji Mokhtar Annaba, au département de français, avec les étudiants de 1^{ère} année de licence. Il s'agit d'un groupe expérimental (20 étudiants) et d'un autre contrôle (18 étudiants), ce qui nous a permis de réunir un corpus de 38 textes. Les deux groupes dont l'âge varie entre 18 et 19 ans présentent à peu près les mêmes compétences scripturales.

Procédure:

1-Pré-test:

Afin d'assurer la fiabilité du test, nous avons invité les sujets-scripteurs des deux groupes à rédiger un texte narratif selon les mêmes conditions. En d'autres termes aucune aide n'a été imposée.

Texte-consigne: « Rédigez un texte dans lequel vous raconterez un souvenir d'enfance ».

Critères de réalisation:

- Utilisez la 1^{ère} personne du singulier,
- Vocabulaire relatif au souvenir;
- Temps verbaux (passé simple et imparfait).

Grille d'évaluation des productions écrites avant-expérimentation GE

PRE-TEST GE	RESPECT DU THEME	STRUCTURE DU TEXTE			LANGUE			
		S.Initiale	Déroulement des événements	S.Finale	TPS Verbaux	Syntaxe	Cohérence	Vocabulaire Relatif au souvenir
PRE-TEST1	+	+	+	-	+	-	-	+
PRE-TEST2	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST3	-	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST4	+	+	+	-	-	-	-	+
PRE-TEST5	+	+	+	+	-	-	-	+
PRE-TEST6	+	-	+	+	-	-	-	-
PRE-TEST7	+	-	+	+	-	-	-	-
PRE-TEST8	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST9	+	+	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST10	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST11	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST12	+	+	+	+	-	-	-	-
PRE-TEST13	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST14	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST15	+	+	+	-	+	+	+	+
PRE-TEST16	-	-	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST17	+	+	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST18	+	+	+	+	-	-	-	-
PRE-TEST19	+	+	+	+	+	+	-	+
PRE-TEST 20	+	+	+	+	-	-	-	-
Total	17	15	17	10	06	05	04	08

Grille d'évaluation des productions écrites avant-expérimentation GC

PRE-TEST GC	RESPECT DU THEME	STRUCTURE DU TEXTE			LANGUE			
		S.Initiale	Déroulement des événements	S.Finale	Tps. Verbaux	Syntaxe	Cohérence	Vocabulaire Relatif au souvenir
PRE-TEST1	+	+	+	-	+	-	-	+
PRE-TEST2	+	+	+	+	-	-	-	+
PRE-TEST3	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST4	+	-	+	-	-	-	-	-

PRE-TEST5	+	+	-	-	-	-	-	+
PRE-TEST6	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST7	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST8	+	+	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST9	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST10	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST11	+	+	+	-	+	+	+	+
PRE-TEST12	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST13	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST14	+	-	+	+	+	+	-	+
PRE-TEST15	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST16	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST17	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST18	+	+	+	-	-	-	-	-
Total	18	11	14	04	05	04	03	07

2-Post-test:

Après un intervalle de deux semaines le même test a été effectué avec les deux groupes: expérimental et contrôle. Les sujets ayant participé sont ceux qui ont fait l'objet de l'avant test. Le test a été réalisé selon les mêmes contraintes et conditions que celles du pré-test. Seule différence pour les sujets expérimentaux, nous avons au préalable proposé un texte narratif à lire un extrait de *Le livre de mon ami* d'Anatole France portant sur le thème du souvenir d'enfance.

Le post-test s'est déroulé en deux temps:

1^{ère} séance: lecture d'un texte narratif:

Pour voir l'effet de la lecture sur l'écriture et de là vérifier l'efficacité de l'interaction lecture-écriture; le texte de lecture de type narratif cité plus haut a été soumis au groupe expérimental. Les lecteurs sont appelés à lire pour s'inspirer de la structure, des temps verbaux, du vocabulaire, des idées du texte en s'appropriant les outils nécessaires, les aidant à rédiger un texte similaire.

2^{ème} séance: rédaction d'un texte narratif:

Les sujets lecteurs –scripteurs sont amenés à produire un texte narratif répondant à la même consigne en tenant compte des techniques de rédaction du texte narratif objet de lecture.

Grille d'évaluation des productions écrites après-expérimentation GE

PRE-TEST GE	RESPECT DU THEME	STRUCTURE DU TEXTE NARRATIF			LANGUE			
		S.Initiale	Déroulement des événements	S.Finale	Tps. Verbaux	Syntaxe	Cohérence	Vocabulaire relatif au Souvenir
Post test1	+	+	+	+	+	+	+	+

Post-test2	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test3	+	+	+	+	-	-	+	+
Post-test4	+	+	+	+	-	-	-	+
Post-test5	+	+	+	+	-	-	-	+
Post-test6	+	+	+	+	+	-	+	+
Post-test7	+	-	+	+	-	-	-	-
Post-test8	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test 9	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test10	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test11	+	+	+	-	+	+	+	+
Post-test12	+	+	+	+	-	-	-	-
Post-test13	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test14	+	-	+	-	-	-	-	-
Post-test15	+	+	+	-	+	+	+	+
Post-test16	-	-	-	-	-	-	-	-
Post-test17	+	+	+	-	-	-	-	-
Post-test18	+	+	+	+	-	-	-	-
Post-test19	+	+	+	+	+	+	-	+
Post-test20	+	+	+	+	-	-	-	-
Total	20	20	19	15	10	9	10	13

Grille d'évaluation des productions écrites après-expérimentation GC

PRE-TEST GC	RESPECT DU THEME	STRUCTURE DU TEXTE NARRATIF			LANGUE			
		S.Initiale	Déroulement des événements	S.Finale	Tps. Verbaux	Syntaxe	Cohérence	Vocabulaire Relatif au souvenir
Post-test1	+	+	+	-	-	-	+	+
Post-test2	+	-	+	-	+	+	+	+
Post-test3	+	-	+	+	-	+	-	-
Post-test4	+	-	+	-	-	-	-	+
Post-test5	+	+	+	-	-	-	-	+
Post-test6	+	-	+	-	-	-	-	-
Post-test7	+	-	+	+	-	-	-	-

Post-test8	+	+	+	-	-	-	-	-
Post-test 9	+	+	-	-	-	-	-	-
Post-test10	+	-	+	+	-	-	+	+
Post-test11	+	+	+	-	+	-	+	-
Post-test12	+	+	+	+	-	+	+	+
Post-test13	+	+	+	+	+	+	-	+
Post-test14	+	-	+	-	-	-	-	-
Post-test15	+	+	+	-	-	-	+	+
Post-test16	+	+	-	-	-	-	-	-
Post-test17	+		+	-	-	-	-	-
Post-test18	+	+	+	-	-	-	-	-
Total	20	10	16	05	03	04	06	06

Tableau récapitulatif du taux de réussite des étudiants lors de l'expérimentation

	Pré-test GE	Pré-test GC	Post-test GE	Post-test GC	Total
Thème	17	18	20	20	75
Structure du texte:					
S.initiale	15	11	20	10	56
Déroulement des événements	17	14	19	16	66
S. finale	10	4	15	05	34
Temps verbaux	6	5	10	03	24
Syntaxe	5	4	9	04	22
Cohérence	4	3	10	06	23
Vocabulaire Relatif au souvenir	8	7	13	06	34

Résultats de l'expérimentation:

On peut percevoir à travers le tableau ci-dessus les résultats de l'expérimentation:

Pré-test: on note chez le GE ainsi que le GC un taux de réussite presque identique concernant le respect de la thématique. En général, la structure du texte représente presque le même taux de réussite chez les deux groupes. Elle varie entre 15 et 11 dans la situation initiale, entre 17 et 14 dans le déroulement des événements. En revanche, on peut constater que la situation finale révèle un écart assez important chez le GC.

L'utilisation des temps verbaux nécessaires à la rédaction du texte narratif n'est presque pas sollicitée. Elle est vraiment minime dans les deux cas.

On remarque également un échec flagrant dans l'usage de la syntaxe ainsi que la cohérence du texte. Ce qui reflète les insuffisances d'ordre linguistique dans les deux groupes.

Seulement 8 sujets du GE et 7 du GC ont eu recours au vocabulaire relatif au souvenir.

Post-test: la structure du texte enregistre une augmentation pertinente chez les scripteurs du groupe expérimental, car on observe que la situation initiale qui était à 15 interventions réussies durant le pré-test est passée à 20.

Le déroulement des événements affiche un taux de 19 par rapport au pré-test qui était à 17 pour les mêmes sujets. La situation finale représente un chiffre de 15 ce qui dans l'ensemble atteint un taux satisfaisant.

Les enquêtés ont rédigé un texte répondant aux normes de typologie narrative ce qui signifie que le texte de lecture proposé pendant l'expérimentation a servi de modèle, particulièrement, dans la structure de texte, le choix du vocabulaire relatif au souvenir ainsi que l'emploi des temps verbaux (imparfait, passé simple) qui étaient moins réussis lors du pré-test.

Quant au groupe contrôle, le tableau révèle une différence nuancée par rapport au GE: on observe un décalage de quelques points.

En somme, l'expérimentation nous a renseignée sur l'effet positif que pourrait avoir l'interaction lecture -écriture sur l'amélioration des productions écrites des apprenants.

Les sujets du groupe expérimental ont respecté les caractéristiques relatives au texte narratif, en produisant un texte cohérent. Nous avons constaté une amélioration chez la plupart des enquêtés essentiellement au niveau de la structure du texte.

Toutefois, nous avons remarqué que certains étudiants sont confrontés à des problèmes d'ordre linguistique (syntaxe, temps verbaux ne sont pas maîtrisés).

Quant au groupe contrôle, on note une légère modification dans le taux de réussite d'application des critères retenus dans notre analyse du corpus, la deuxième version des textes est légèrement différente de la première.

Conclusion:

Finalement on peut dire que notre étude révèle un paramètre important à la conception d'un enseignement mettant en valeur l'interaction entre lire et écrire: on ne peut négliger la relation des deux compétences, lecture et écriture sont deux activités qui s'entremêlent créant une réciprocité favorable à l'acquisition d'une langue. Il serait intéressant d'exploiter la lecture au service de l'écriture et vice versa. Le retour au texte littéraire comme support d'apprentissage de la lecture et de l'écriture serait d'un grand intérêt. Il est donc recommandé de réfléchir à de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture.

Références:

- 1- Blaser, C. (2013). *Faire de l'écrit un levier à l'apprentissage*, Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca>.
- 2- Legros, D et al. (2009). « TICE et Cognition de la littératie plurilingue. Vers un modèle intégrateur », In *Synergies Algérie* n°6, pp. 21-28.
- 3- Giasson, J. (1991), « La compréhension en lecture », in *Revue française de pédagogie*, pp. 125-127.
- 4- Bourque, G (1992). *L'articulation lecture/écriture*, In M.Lebrun et C.Préfontaine, Ed: La lecture et l'écriture (pp.19-29) Montréal; Editions Logiques.
- 5- Giasson .(2000). La compréhension en lecture, de boeck.
- 6- Hayes, JR. et Flower, LS. (1987). *Cognitive processes in revision* In S.Rosenberg Reading, writing and language learning.
- 7- Cornaire, CL. (2000). La production écrite, Clé international, Paris.
- 8- Hayes, JR. et Flower, LS. (1987). *Cognitive processes in revision* In S.Rosenberg Reading, writing and language learning.
- 9- Weil-Barais, A. (2005). *L'homme cognitif*, PUF. Paris.
- 10- Dictionnaire Larousse, <https://www.larousse.fr>
- 11- Boucharechas, M. (2022). L'interaction en didactique du FLE: Du concept reliant aux défis méthodologiques, *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Subbphil.22.02.01.Hal-03764970*, pp .11-27.
- 12- Bouari Halima Elearning University Kasdi Merbah Ouargla <http://moodle.univ.ouargla.dz> consulté le 15 mai 2025.
- 13- Shanahan (1988), Delforce (1993), Reuter (1995), Garcia-Debanc (2005).
- 14- Garcia Debanc, C. (1995). « Le lire dans l'écrire, In *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n°86?, pp. 71-92.

15- Reuter, Y. (1995). « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique », in *Pratiques* n°86, pp. 5-23.

16- Le Goff, F. (2010). *Interaction lecture-écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques*, Rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève. In <http://www.unige.ch/littératures>.

17,18,19,20,21 Ouellet, S. (2012), *Le sujet lecteur et scripteur: développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski.5.

Bibliographie:

1- Bouari Halima Elearning University Kasdi Merbah Ouargla <http://moodle.univ.ouargla.dz> consulté le 15 mai 2025.

2- Bourque, G.(1992). *L'articulation lecture/écriture*, In M.Lebrun et C.Préfontaine, Ed: La lecture et l'écriture (pp.19-29) Montréal; Editions Logiques.

3- Blaser, C. (2013). *Faire de l'écrit un levier à l'apprentissage*, Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca>.

4- Boucharechas, M. (2022). L'interaction en didactique du FLE: Du concept reliant aux défis méthodologiques, *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Subbphil.22.02.01*. Hal-03764970, pp. 11-27.

5- Cornaire, CL. (2000). La production écrite, Clé international, Paris.

6- Garcia Debanc, C. (2005). *Ecrire pour lire*, in *Didactique de la lecture: Regards croisés* Presses Universitaires du Midi.

7- Garcia Debanc, C. (1995). « Le lire dans l'écrire », In *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n°86? PP71-92.

8- Giasson, J. (1991), « La compréhension en lecture », in *Revue française de pédagogie*, pp. 125-127.

9- Hayes, JR.et Flower, LS. (1987). *Cognitive processes in revision* In S. Rosenberg *Reading, writing and language learning*.

10- Le Goff, F. (2010). *Interaction lecture-écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques*, Rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève. In <http://www.unige.ch/littératures>.

11- Legros, D et al. (2009). TICE et Cognition de la littératie plurilingue. Vers un modèle intégrateur, in *Synergies Algérie* n°6, pp. 21-28.

12- Ouellet, S. (2012), *Le sujet lecteur et scripteur: développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski. 5.

13- Ouellet, S. (2016). *Un dispositif didactique pour favoriser l'appropriation de la littérature. Mise à l'essai d'activités de lecture-écriture au Québec et en France* PUM.

14- Reuter, Y. (1994). « Les interactions lecture-écriture », in *Actes du Colloque Théodile-Crel, LILLE*, Novembre, Collection Exploration.

15- Reuter, Y. (1995). « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique », in *Pratiques* n°86, pp. 5-23.

16- Weil-Barais, A. (2005). *L'homme cognitif*, PUF. Paris.