

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE POPULAIRE MINISTERE DE  
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA**

**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES**

**FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION  
DU DIPLOME DE MASTER 2**

**OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**L'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite  
en classe de FLE**

**(cas des apprenants de la 3<sup>ème</sup> AM)**

**CEM Lebsaira Fatma -Biskra-**

**Sous la direction de:**

**DAKHIA MOUNIR**

**Réalisé Par :**

**TAHAR M<sup>ed</sup> TOURQUI**

**Année universitaire :**

**2019/2020**

## *Remerciements*

*Tout d'abord je remercie Dieu le tout puissant qui m'a donné la santé et la volonté durant la réalisation de ce modeste mémoire.*

*Au terme de cette expérience que fut la rédaction de ce modeste mémoire de fin d'étude, nous souhaiterons adresser nos remerciements à ceux qui nous ont soutenu, qui nous ont orienté et conseillé.*

*Je remercie tout particulièrement mon encadreur Monsieur Dakhia Mounir pour son aide et sa compréhension, qui a contribué à la réalisation et à la préparation de ce modeste travail.*

*Je remercie également les membres de jury qui ont accepté d'évaluer ce mémoire de recherche.*

*Je remercie également les enseignantes et les enseignants du département de français de Biskra.*

*Mes profonds remerciements à Madame Mimouni pour nous avoir ouvert la porte de sa classe et mis ses élèves à notre disposition.*

## *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à mes parents, pour leurs encouragements, leurs conseils et leurs sacrifices et que Dieu leur accorde longue vie*

*Je le dédie à « Radhia, Amine » pour leurs encouragements permanents, et leur soutien moral*

*Je le dédie aussi à la mémoire de tous ceux que nous avons perdus à cause de la pandémie du covid 19*

*Table des  
matières*

<b>Introduction Générale.....</b>	<b>4</b>
<b>Chapitre I : La lecture au centre de l'enseignement-apprentissage du FLE ....</b>	<b>7</b>
Introduction.....	8
I.1. Définition de la lecture .....	8
I.2. Les stratégies de la lecture.....	9
I.3. Les stades d'acquisition de la lecture .....	9
I.3.1. La pré lecture .....	9
I.3.2. La lecture débutante.....	10
I.3.3. La lecture courante.....	10
I.4. Les objectifs de la lecture .....	11
Conclusion .....	11
<b>Chapitre II : La Production Ecrite en classe du FLE .....</b>	<b>12</b>
Introduction.....	13
II.1. Définition de l'écrit .....	13
II.2. L'Écriture chez l'apprenant.....	14
II.3.1. Les difficultés de l'écriture .....	15
II.3.1.2. Difficulté linguistique, sur le plan lexical .....	16
II.3.1.3. Difficultés socioculturelles .....	16
II.3.1.4. Difficulté à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 .....	17
II.4. L'articulation lecture/écriture.....	17
II.4.1. De la lecture à l'écriture .....	18
II.4.2. De l'écriture à la lecture .....	19
Conclusion.....	20
<b>Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats .....</b>	<b>21</b>
Introduction.....	22
III.1. Description du public.....	22
III.2. Description du lieu.....	22
III.3. Déroulement de l'expérimentation .....	23
III.3.1. Le Pré-test .....	23
III.3.1.1. L'Analyse du questionnaire .....	24
III.3.1.2. Synthèse.....	36

III.4. L'Analyse de la séquence .....	37
III.4.1. L'analyse des copies du premier jet.....	38
III.4.2. Synthèse de l'analyse.....	42
III.5. Test.....	42
III.6. Post-test (Analyse des copies du deuxième jet).....	44
III.7. Recommandations.....	48
Conclusion .....	49
<b><i>Conclusion Générale.....</i></b>	<b>50</b>
<b><i>Bibliographie .....</i></b>	<b>51</b>
<b><i>Annexes.....</i></b>	<b>53</b>
<b><i>Résumé.....</i></b>	<b>57</b>

***Introduction  
Générale***

## Introduction Générale

### Introduction Générale

Depuis 2006/2007, l'enseignement du français commence dès la 3<sup>ème</sup> année primaire, cela montre l'intérêt accordé à cette langue. Par le biais de manuels scolaires, plusieurs fois renouvelés et adaptés, le programme vise à installer des compétences et des techniques de compréhension et d'écriture partant de supports choisis, souvent des documents écrits, du manuel scolaire qui demeure l'outil didactique par excellence. L'objectif de l'école algérienne est de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit. Les finalités de l'enseignement des langues étrangères définies dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008 – chap. I, art. 2 et chap. II, art. 4) sont citées dans le programme unique du cycle moyen. Elles visent à la mise en place de compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes, dans un monde en perpétuelle transformation de par l'explosion des connaissances et le développement des technologies de l'information et de la communication<sup>1</sup> Beaucoup d'enseignants ont constaté que les apprenants lors des évaluations continues ou des examens officiels n'abordent pas la partie "production écrite" parfois, ils se contentent de réécrire l'énoncé du sujet, convaincus de leur échec d'avance. Même à l'université, les étudiants sont plus à l'aise devant des QCM que des dissertations, écrire est toujours une épreuve redoutée. Questionnés sur la question les enseignants sont unanimes: Les apprenants ne lisent pas assez pour pouvoir maîtriser l'acte de l'écrit.

En se référant travaux de Y.Reurter, M.Ammouden explique au sujet de cette problématique que faire une étude sur l'approche intégrée de ces deux compétences conduit à inévitablement à traiter de leur "relation", de leurs "interactions" et de leurs "articulation"<sup>2</sup>

Y.Reuter<sup>3</sup> affirme qu' « *il n'y a pas de lecture sans écriture, pas d'écriture sans lecture* ». *Cette évidence devrait suffire pour encourager la réflexion sur l'apprentissage articulé des deux compétences. Mais qu'en est-il dans la situation éducative qui nous concerne ? Cette principale question est à l'origine de notre étude* ».

---

<sup>1</sup> Document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen -, 2015

<sup>2</sup> REUTER Yves, cité par Ammouden M , *Les interactions lecture /écriture* : Actes du colloque Theodile, Crel (Lille, Novembre 1993), Berne :Peter Lang, 1994, p.4

<sup>3</sup> REUTER Yves, *les relations et les interaction lecture, écriture dans le champ didactique* , in,Y .Reuter (coord), *Lecture/écriture, Pratiques*, n°86, Metz : CRESEF,1995, pp.5-6.

## Introduction Générale

La lecture et l'écriture sont deux compétences prises en charge théoriquement et institutionnellement par les programmes de l'enseignement moyen. La question de recherche de notre travail est :

- Dans quelle mesure l'articulation de la lecture et de l'écriture est-elle réalisée actuellement dans l'enseignement du français en 3<sup>ème</sup>AM ?

Et pour bien matérialiser cette interaction, nous allons poser les questions secondaires suivantes :

- Comment la lecture peut-elle permettre aux apprenants de surmonter les difficultés rencontrées en production écrite ?
- Quelles stratégies adoptées pour un apprentissage de l'écrit plus efficace ?

Notre travail de recherche a pour objectif de faire ressortir l'impact de la lecture dans l'apprentissage de la production écrite en classe de FLE. Il s'agit d'analyser l'évolution de l'écrit des apprenants et de voir le rôle améliorateur de la lecture dans l'acquisition de la compétence de l'écrit.

Pour répondre à notre problématique, nous proposons les hypothèses suivantes :

- Les activités qui prennent en compte l'approche intégrée de la lecture et de l'écriture pourraient surmonter les difficultés rencontrées en production écrite.
- La multiplication des occasions de lecture pourrait amener l'apprenant à observer l'écriture et enrichir ses connaissances.
- L'utilisation des techniques de rappels, du résumé et de la reconstruction du texte pour aider à la mémorisation et à la réutilisation de nouveaux savoirs (formule, expression...) pourrait être une stratégie pour un apprentissage de l'écrit plus efficace.
- L'apprentissage de la métalangue pour exercer l'apprenant à la production écrite : les exercices, en plus de "relier, compléter..." devrait contenir la consigne "réemployez, produisez...".

## Introduction Générale

Pour confirmer nos hypothèses de départ, nous opterons pour une expérimentation: Nous allons suivre des apprenants durant une séquence complète et nous ferons le point sur les activités de lectures vécues par l'apprenant. Nous procéderons par la suite, avec le professeur, à la correction de la production écrite. Une analyse des résultats sera faite pour déterminer l'impact de la lecture sur la qualité de la production écrite.

Notre corpus est constitué de l'analyse d'une séquence (n°3 projet n°1), des copies des élèves recueillies lors de la production écrite d'un fait-divers et d'un questionnaire adressé aux apprenants de la troisième année moyenne.

Notre échantillon sont les apprenants de 3<sup>ème</sup>AM. Ce choix se justifie par le fait qu'arrivé à ce stade, l'apprenant a fait du chemin dans l'apprentissage de français, la 3<sup>ème</sup>AM est déterminante pour la 4<sup>ème</sup>AM (classe d'examen).

De plus, les thèmes des productions écrites proposés (le fait-divers) sont captivants et surtout l'apprenant a accès, à travers les médias, à la lecture de textes similaires à la production qu'il est appelé à produire. Avec ce type d'écrit, l'apprenant est mis dans un environnement favorable à l'écriture.

Notre mémoire se compose de deux chapitres théoriques et un chapitre pratique. Dans le premier chapitre, nous aborderons la définition, les stratégies, les stades d'acquisition (la pré lecture, la lecture débutante et la lecture courante) et les objectifs de la lecture.

Pour le deuxième chapitre, nous mettrons l'accent sur la production écrite en classe de FLE: définition de l'écrit, l'écriture chez l'apprenant et les difficultés de l'écriture (linguistique, socioculturelles,...). Enfin, nous aborderons l'articulation lecture/écriture.

Le dernier chapitre, quant à lui, sera dédié à la partie pratique. Pour commencer, nous décrirons le public, le lieu et le déroulement de l'expérimentation. De plus, nous mettrons en place un protocole expérimental composé de pré-test ( l'analyse du questionnaire, synthèse ). En outre, l'analyse de la séquence ( l'analyse des copies du premier jet, synthèse de l'analyse ). Pour continuer, le test. Encore, nous procéderons au post-test ( analyse des copies du deuxième jet) pour pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses. Pour conclure, les recommandations.

*Chapitre I : La  
lecture au centre de  
l'enseignement-  
apprentissage du  
FLE*

## Introduction

Ce chapitre prendra en charge la lecture, ses enjeux, son apprentissage et les difficultés que devront surmonter apprenants et enseignants pour son acquisition.

### I.1.Définition de la lecture

Il existe plusieurs définitions de la lecture vu le développement des différents domaines de recherche, en didactique des langues étrangères nous pouvons dire que : « lire c'est comprendre », mais ce mot a d'autres définitions plus profondes et plus complexes comme ce qui suit :

Selon R. Chauveau, l'acte de lire constitue « *le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieur (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantique recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier)* ». <sup>4</sup>

D'après le dictionnaire le Petit Robert, l'acte de lire c'est « *suivre des yeux en identifiant des caractères* » ou « *Énoncer un texte écrit soit pour s'en présenter, soit en pour faire connaître à d'autre le contenu* ». <sup>5</sup>

Le Grand Robert considère que la lecture est : « *une des interprétations possibles d'un texte* ». <sup>6</sup>

Ou encore l'action de lire selon ONL c'est :

« *Comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots), organisées en phrase selon les règles propres à la langue donnée (la syntaxe), ces phrases elles-mêmes agencées séquentiellement dans des textes. Les mots et leurs agencements induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent* ». <sup>7</sup>

---

<sup>1</sup>Chauveau R. , cité par Ville Pontaux in Aider Les Enfants En Difficulté A' L'Ecole, Apprentissage Du Lire- Ecrire, Bruxelles, édition : Boeck, 1997 p .77

<sup>2</sup>Robert J-P. , Dictionnaire De La Langue Française, Paris, édition : Le Petit Robert, 2006, p.496

<sup>3</sup>Robert J-P. , Dictionnaire De La Langue Française, Paris , édition : Le Grand Robert, 2001 p.1288

<sup>4</sup>STAGE RARE BARBUSSE., *Comprendre un texte*, édition : Laurence Trupin CPC Vaux en Velin 2014,p.4

## Chapitre I : La lecture au centre de l'enseignement apprentissage du FLE

A partir de ces définitions nous pouvons dire que la lecture est une activité de déchiffrage ou de décodage des graphèmes et des morphèmes dans un texte écrit dans le but de le comprendre.

### **I.2. Les stratégies de la lecture**

Nous pouvons rencontrer des apprenants dans une classe de 3<sup>ème</sup> AM qui savent très bien lire à haute voix mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent, cela explique que ces derniers n'ont pas des stratégies de lecture.

Voici qu'est-ce qu'une stratégie de lecture afin de bien comprendre : une stratégie de lecture « *est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte* ». <sup>8</sup>

Donc, après cette citation nous pouvons dire que pour comprendre un texte; l'apprenant doit avoir l'ensemble de moyens et de stratégies pour déchiffrer et de décoder le texte et pour assurer le bon déroulement de la lecture, l'apprenant doit poser les questions suivantes: de quoi parle l'histoire ? Que va-t-il arriver maintenant ? A quoi ressemble cette personne, cet objet, cet endroit ? Qu'est-il jusqu'à maintenant ? Qu'ai-je appris dans ce texte ?

### **I.3. Les stades d'acquisition de la lecture**

L'acquisition de la lecture se fait en plusieurs stades, elle est qualifiée et décrite de différentes façons par de grands spécialistes du domaine ; et pour éclairer leurs réflexions nous citons les étapes suivantes<sup>9</sup>:

#### **I.3.1. La pré lecture**

Dans ce stade les apprenants ne lisent pas vraiment c'est à dire ils lisent le texte de façon superficielle pour prendre conscience de la lecture et de ses mécanismes et avoir une idée sur le texte lu.

---

<sup>8</sup> Giasson J., *Les Stratégies De Lecture*, www.Pedagonet.com (consulté le 08/03/2016)

<sup>9</sup> *Stratégies De Lecture Au Primaire, Rapport De La Table Ronde Des Experts En Lecture*, , édition : Ontario, 2003, pp.9-10

### **I.3.2.La lecture débutante**

Dans cette étape les apprenants commencent à prêter attention à la façon dont les mots sont écrits et de comprendre la combinaison entre les lettres pour qu'ils puissent les prononcer de façon correcte, dans cette étape l'enseignant doit intervenir pour signifier le système alphabétique et le mettre à la portée des apprenants.

### **I.3.3.La lecture courante**

Dans ce stade les apprenants peuvent accéder à une bonne compréhension du texte grâce à la reconnaissance rapide des mots et au nombre de séances consacrées à la lecture.

Le rôle de l'enseignant est de répondre aux besoins de l'apprenant et de créer un environnement éducatif pour motiver et donner envie d'apprendre à lire, pour ce faire l'enseignant doit<sup>10</sup>:

1. Présenter aux apprenants une variété de types de textes (argumentatifs, informatifs, narratifs, ...)
2. Modifier les stratégies de compréhension : c'est-à-dire utiliser les stratégies qui répondent aux besoins de l'apprenant.
3. Fournir de nombreuses occasions de lecture.
4. Fixer les objectifs de la lecture que l'apprenant doit atteindre.
5. Encourager les apprenants à lire et à faire des liens entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils savent déjà.
6. Favoriser la résolution des problèmes dans le processus de lecture c'est à dire l'enseignant aide l'apprenant à découvrir le sens des mots nouveaux pendant la lecture ou désigner leurs erreurs commises.

Après avoir cité les différentes stratégies adoptées par l'enseignant pendant la lecture dans sa classe nous pouvons dire que la fonction de l'enseignant dans sa classe est d'aider ses apprenants selon leurs besoins et selon les modalités de chaque situation de lecture.

---

<sup>10</sup>Guide D'Enseignement Efficace De La Lecture, 2003, édition : Ontario, p.35

#### **I.4. Les objectifs de la lecture**

*« Les enseignantes et les enseignants ont une influence considérable sur le développement est le maintien du goût de l'apprentissage et de la lecture. Plus leurs motivations à lire est forte, plus les élèves lisent, plus leurs stratégies cognitives sont complexes et plus leurs lecture s'améliore »<sup>11</sup>.*

Donc nous pouvons dire que le développement du niveau des apprenants en lecture se fait selon les objectifs à atteindre, l'apprenant est appelé à lire jusqu'à ce qu'il arrive à un stade où il lit couramment et avec fluidité ; il comprend le contenu de sa lecture, il sait communiquer ses connaissances, ses compétences dans de nouveaux contextes et il est fortement motivé à lire.

Donc nous pouvons dire que la lecture sert à atteindre trois principaux objectifs : la fluidité, la compréhension, et la motivation.

**La fluidité** : c'est l'habileté à reconnaître les mots et à lire un texte de façon rapide avec expression ce qui mène à la compréhension.

**La compréhension** : c'est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions.

**La motivation** : c'est un ensemble d'attitudes qui ont pour conséquence l'engagement de l'élève dans l'accomplissement des activités de lecture qu'on lui propose.<sup>12</sup>

#### **Conclusion**

Il est indéniable que la lecture constitue la base de tous les apprentissages et que son acquisition requiert la mobilisation de stratégie spécifique et un investissement de la part de l'enseignant et de l'apprenant.

---

<sup>11</sup><https://lasakatchewanlit.wordpress.com> (consulté el 01/04/2016)

<sup>12</sup>Ibid, Stratégie De Lecture Au Primaire/ Rapport De La Table Ronde Des Experts En Lecture, 2003, p.15

***Chapitre II : La  
Production Ecrite en  
classe du FLE***

## **Introduction**

Après avoir défini l'écrit, ce chapitre mettra la lumière sur les difficultés à acquérir cette compétence en insistant sur la relation lecture/écriture.

### **II.1.Définition de l'écrit**

Le dictionnaire didactique du français LE et LS présente la notion de l'écrit comme: « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue est susceptible d'être lue* ». <sup>13</sup>

Selon Ferdinand de Saussure « *l'écriture fixe les signes de la langue elle est la forme tangible des images acoustiques, son origine est dans le besoin que les hommes ont prouvé de conserver le langage articulé* » <sup>14</sup>

En effet, la rédaction et l'écriture est un processus très complexe, autrement dit savoir écrire est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir.

L'apprentissage d'une langue se résume à la maîtrise de deux compétences essentielles ; l'oral et l'écrit. La langue est certes, parler avant d'être écrite, mais l'oral est insuffisant pour la transmission où la conservation d'un message (cours d'histoire, de physique recette de cuisine, prospectus... etc.).

C'est-à-dire l'écrit est le côté matériel d'un son ou la représentation graphique d'une représentation phonique.

D'ailleurs, le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage présente la langue écrite comme suit : « *une variation en nombre pour presque tous les noms et adjectifs (auxquels on ajoute "S" pour marquer le pluriel) alors que la langue parlée n'a*

---

<sup>13</sup> Cuq Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International ,2003

<sup>14</sup> De Saussure Ferdinand, *langue, parlé, parole, théorie saussuriennes*, Paris, PUF, 1980

## Chapitre II : La Production Ecrite en classe du FLE

de formes particulières au pluriel »<sup>15</sup>. Autrement dit, la langue écrite a une forme qui diffère de la langue orale. Elle s'intéresse aux marques grammaticales et obéit aux règles orthographiques.

Par exemple, le mot enfant au pluriel s'écrit enfants mais dans la langue orale elle se prononce /afa/.

En plus, Jean Dubois dans le dictionnaire de didactique et des sciences du langage dit que : « la langue écrite a souvent un lexique différent de celui de la langue parlée...le lexique de la langue parlée est aussi riche que la langue écrite »<sup>16</sup>. Ceci montre le lien étroit entre l'oral et l'écrit bien que le message oral soit plus réduit et moins riche que le message écrit car ce dernier obéit aux règles précises d'orthographe.

Par exemple le mot télévision se trouve dans la langue orale comme télé et aussi le mot internet comme net.

### **II.2.L'Écriture chez l'apprenant**

« La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres ». <sup>17</sup> Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires et universitaires.

Marzano et Paynter<sup>18</sup> parlent de six processeurs mis en jeu dans l'activité d'écriture:

---

<sup>15</sup> Dubois .Jean, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll., trésors du français, 1994, p 164. 27 DUBOIS.J, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll., trésors du français, 1994, p 165.

<sup>16</sup> Dubois .Jean, Op, cit., p 165.

<sup>17</sup> Programmes d'études en FL2 1997 sur < <http://www.edu.gov.mb.ca>>

<sup>18</sup> R. Marzano et D. Paynter, Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants, 2000

## Chapitre II : La Production Ecrite en classe du FLE

- **Processeur de tâche:** ce processeur comprend trois éléments principaux: objectif de l'écriture, public à qui l'écrit est destiné, la validité de l'information.

- **Processeur logique:** l'auteur part d'idées de base qui pourraient être comparées à des réseaux logiques ; c'est-à-dire que l'auteur part d'un squelette abstrait d'idées ; une partie du travail de l'écriture consiste à compléter ce squelette.

- **Processeur par phrase:** lorsque vous commencez à coucher des mots sur le papier, le processeur par phrase se met au travail.

- **Processeur par mot:** la tâche du processeur par mot consiste à choisir les mots exacts à utiliser dans la construction d'une phrase ; les mots choisis peuvent être considérés comme une sélection initiale de mots issus du lexique du lecteur.

- **Processeur par lettre:** un trait particulier du processeur par lettre est qu'il peut entraver la bonne exécution des autres processus si l'on se concentre trop sur lui ; si nous nous arrêtons trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processeurs ; en bref, le processeur par lettre traite de la bonne représentation orthographique des mots.

- **Processeur de relecture:** l'aspect final du processus de composition est la phase de relecture ; dans ce modèle, l'activité de relecture se produit après le premier brouillon d'une composition, même s'il peut aussi arriver que cette phase se produise simultanément avec d'autres phases ; au cours de la relecture, l'auteur s'assure que l'information est présentée logiquement et qu'elle obéit aux règles syntaxiques et orthographiques.

Il est évident que la production écrite est une activité complexe qui mobilise un grand nombre de connaissances et dans laquelle on fera face à de multiples difficultés linguistiques et socioculturelles.

### **II.3.1. Les difficultés de l'écriture**

La production écrite est une activité complexe qui se compose de savoir et savoir-faire, elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances c'est pour cela que les apprenants éprouvent souvent des obstacles dans la rédaction et se trouvent face aux difficultés suivantes:

### **II.3.1.2. Difficulté linguistique, sur le plan lexical**

Les difficultés linguistiques qui sont en relation avec les règles qui régissent le fonctionnement de la langue et pour bien comprendre ces difficultés linguistiques nous présentons les aspects suivants :

**a. Le lexique :** il est mesuré en termes de variation, de richesse, d'exactitude, ou le scripteur doit bien choisir un lexique limité qui convient au contenu du contexte.

**b. L'orthographe :** le respect de l'orthographe est un aspect très important de la production écrite car le non-respect de cette dernière peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture.

On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui concerne l'application des règles.

**c. La morphosyntaxe :** est un aspect très important, elle s'intéresse aux règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et aux morphèmes grammaticaux marquant la variation en genre et en nombre (adjectif substantif) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Le scripteur doit respecter ces règles grammaticales et les appliquer de façon correcte pour éviter toute incompréhension.

### **II.3.1.3. Difficultés socioculturelles**

L'apprenant doit tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication écrite car chaque langue a ses propres caractéristiques, par exemple une lettre de remerciement ou de félicitation peut prendre de différentes formes, elle se diffère d'une langue à une autre.

### II.3.1.4. Difficulté à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1

C'est à dire l'apprenant ne doit pas adopter les stratégies acquises dans sa langue maternelle et les réutilisés dans la langue seconde c'est l'influence de la langue maternelle.

### II.4.L'articulation lecture/écriture

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

Selon le cas ils ont traité de la « relation », de l'« interaction » et de l'« articulation » de ces deux pratiques ou compétences. En s'appuyant sur les écrits de Reuter<sup>19</sup>, Ammouden<sup>20</sup> donne des définitions aux trois notions, pour lui les « relations » renvoient à « *la nature des liens établis entre les compétences : celles-ci peuvent être considérées comme opposées ou liées. Complémentaires ou conflictuelles* ». Il nous apprend également que l'interaction désigne « *l'influence négative ou positive de l'une sur l'autre* ».

*Il définit enfin l'articulation en disant que c'est « l'enseignement / apprentissage simultané de ces compétences ».*

En réaction contre ceux qui recommandent la séparation, dans enseignement/apprentissage, de la lecture et de l'écriture, Giasson<sup>21</sup> soutient que l'établissement de liens entre les deux est inévitable :

*« Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles. on ne saurait concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend*

---

<sup>19</sup> Reuter Yves, Op, cit, pp.5-6.

<sup>20</sup> Ammouden M'hand, « *L'apprentissage actif de l'écrit/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée* », Thèse de doctorat, l'université de Bejaïa, (Dir. M. Kebbas & C Cortier) , 2012 p.28

<sup>21</sup> Giasson Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique* », Bruxelles : Deboeck. 2007, p.62

## Chapitre II : La Production Ecrite en classe du FLE

*jamais parler dans son environnement .il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture : elles sont indissociable dans l'apprentissage de la langue écrite ».*

Elle ajoute que l'existence d'un point commun principal est celui de la compréhension du texte, elle dit dans ce sens : « *la lecture et l'écriture ont toutes les deux à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte. Alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte* »<sup>22</sup>.

Reuter cité par Ammouden affirme que l'interaction existante entre les deux compétences ont été découvertes depuis longtemps et souligne que « *historiquement les deux pratiques ne cessent de s'influencer en entraînent des transformations importantes* ». Il pose aussi des questions liées à la manière dont les interactions existeraient entre les deux : « *comment le lire influence-t-il l'écrire ? comment l'écrire influence-il le lire ?* »<sup>23</sup>.

En s'appuyant sur les travaux de ceux qui ont traité des différentes possibilités d'articuler l'enseignement/apprentissage de la lecture et celui de l'écriture, Ammouden <sup>24</sup> distingue notamment deux différentes démarches : celle qui consiste à partir du travail de la compétence de lecture pour déboucher sur celui qui est l'écriture, et celle qui consiste, l'inversement, à démarrer du travail visant l'écriture pour déboucher sur celui visant la lecture.

### **II.4.1.De la lecture à l'écriture**

Ce type d'articulation consiste selon Ammouden<sup>25</sup> à commencer par une ou des activité(s) qui vise(nt) l'apprentissage de la lecture et à enchaîner par une ou des activité(s) qui vise(nt) l'apprentissage de l'écriture. Il soutient que c'est le type le plus évident, le plus courant et plus facile à réaliser.

Déplanque Emilie<sup>26</sup> estime à ce sujet voit que « *la lecture, quant à elle, est une source de connaissances qui alimente d'écriture, elle permet la construction de connaissance spécifique, de l'écrit, de l'orthographe du lexique et de syntaxe* ». Elle

---

<sup>22</sup> Ibid

<sup>23</sup> Ammouden M'hand, Op, cit, p.153

<sup>24</sup> Ibid

<sup>25</sup> Ibid

<sup>26</sup> Déplanque Emilie « *L'articulation de la lecture au CP* », Mémoire de master 2, Université d'Atrois (Dir. M. Avezard & C. Roger), 2011, p.19

## Chapitre II : La Production Ecrite en classe du FLE

parle, par la suite, d'une enquête menée par Jacques Fijalkow<sup>27</sup>. Celle-ci passe par trois étapes. La première s'intéresse aux aspects méthodologiques de l'enseignement de la lecture. La deuxième s'occupe des aspects matériels de l'enseignement de la lecture. La dernière étape est consacrée à l'enseignement de l'écriture (la production de texte). Toutes ces étapes confirment la possibilité de travailler l'écriture sur la base des activités de la lecture.

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

### **II.4.2. De l'écriture à la lecture**

La deuxième démarche possible consiste à commencer par une ou des activité(s) qui vise(nt) l'apprentissage de l'écriture et à enchaîner par une ou des activité(s) qui vise(nt) l'apprentissage de la lecture. Il s'agit donc de s'intéresser à la manière dont l'écriture peut travailler la lecture. Ammouden<sup>28</sup> (2012) nous confie que cette manière est moins évidente, moins pratiquée est plus difficile à réaliser que celle qui obéit à la logique inverse.

En basant sur les activités d'écriture, cela peut aider l'élève à investir des connaissances scripturales dans la compréhension de l'écrit. Fijalkow donne quatre avantages qui peuvent appuyer cette théorie : l'activité, la clarté cognitive, le travail d'analyse phonographique, mieux évaluer les connaissances (Fijalkow)<sup>29</sup>.

Il note au sujet du premier avantage :

*« Le premier avantage à proposer de donner plus d'importance à l'écriture réside donc dans sa caractéristique fondamentalement active, ceux-ci se justifiant alors par les bénéfices supérieurs que l'on peut en atteindre sur le plan des apprentissages »<sup>30</sup>*

---

<sup>27</sup> Fijalkow Jaques Pierre « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire ? ». 2003 , PIREF

<sup>28</sup> Ibid

<sup>29</sup> Fijalkow J. et L A., « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation », dans Les actes de La Villette : Lecture écriture : acquisition, sous la direction de J.-P. JAFFRÉ, L. SPRENGERCHAROLLES et M. FAYOL, Nathan, 1993, p. 203-229.

<sup>30</sup> Ibid

## Chapitre II : La Production Ecrite en classe du FLE

Le deuxième avantage comme l'explique Fijalkow, à l'exemple « *d'introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est écrit* »<sup>31</sup>.

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

En effet, le dernier avantage travaille sur l'évaluation des connaissances dans la lecture : quand il s'agit de la lecture, l'apprenant peut comprendre un écrit à l'aide d'indices plus ou moins précis, mais quand il s'agit de l'écriture, ce n'est pas le cas. Fijalkow note que « *l'enfant qui écrit un mot exactement est un enfant qui connaît parfaitement ce mot* »<sup>32</sup>.

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

### **Conclusion**

La lecture et l'écriture sont des activités complémentaires. L'acquisition de la lecture obéit à un processus dépendant de l'entraînement continue et de la multiplicité des lectures.

---

<sup>31</sup> Ibid

<sup>32</sup> Ibid

***Chapitre III :***  
***Analyse et***  
***interprétation des***  
***résultats***

## **Introduction**

Pour mieux cerner les difficultés de l'écrit rencontrées par les apprenants et pour mettre en évidence le lien lecture/écriture, notre travail de recherche comporte trois volets: l'analyse d'une séquence pour voir l'apport et la contribution de la lecture dans la production écrite, un questionnaire destiné aux apprenants où des questions relatives à la lecture et l'écriture leur ont été posées et enfin un travail écrit réalisé par ces mêmes apprenants .

### **III.1.Description du public**

Notre public est constitué d'une classe de trente élèves de la 3<sup>ème</sup>AM moyenne du C.E.M " Lebsaira Fatma -Biskra- ", donc, nous sommes en milieu urbain.

Le nombre d'élèves de cette classe est en dessous de la moyenne nationale (quarante élèves en classe) mais ce chiffre reste important vu la particularité de ses apprenants.

C'est une classe considérée comme étant en difficulté d'apprentissage, la plupart des élèves sont des répétitifs. Au niveau de cet établissement, les répétitifs ont été regroupés dans une même classe pour leur disposer un enseignant spécifique et leur éviter le décrochage scolaire. Nous avons estimé qu'ils seraient plus motivés et enthousiastes à l'expérimentation.

L'enseignante M<sup>me</sup> Mimouni, ayant une bonne expérience et le contact facile à su créer un climat de confiance ce qui nous a permis de travailler avec ses élèves dans de bonnes conditions.

### **III.2.Description du lieu**

La salle de classe est, certes, spacieuse et bien éclairée mais la disposition en rangées (4) est peu propice à la communication et aux apprentissages. Une disposition en "U" aurait été plus appropriée, chose impossible à réaliser sauf si les enseignants des autres matières l'accepte.

### III.3.Déroulement de l'expérimentation

#### III.3.1.Le Pré-test

Nous avons assisté et participé au déroulement d'une séquence, (Etude du fait-divers) pour pouvoir mieux apprécier et juger son aboutissement à la production écrite.

A la fin de la séquence, les apprenants ont été invités à produire un fait-divers.

Une fois l'énoncé du sujet fixé au tableau:

**Consigne:** "En sortant du collège tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rappelle cet accident sous forme d'un fait-divers", il a été suivi d'une brève lecture et explication de la part de l'enseignante. Le sujet a été accompagné d'une grille « critères de réussite » :

- Annonce ton article par un titre accrocheur.
- Détaille le contenu de ton fait-divers par des informations qui répondent aux questions: Qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? conséquence ?
- Insère un témoignage.
- Utilise le champ lexical de l'accident.

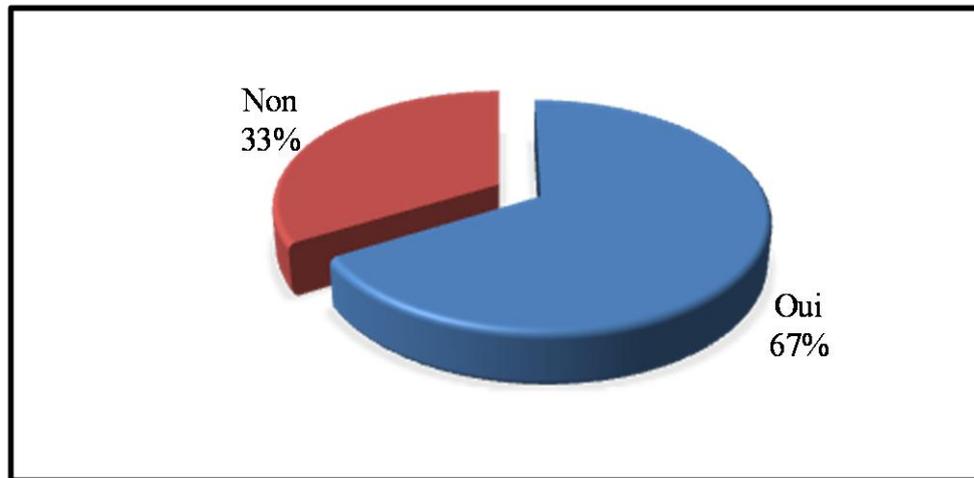
Ces derniers sont sensés orienter et aider les apprenants dans leur travail. Ensuite, les apprenants ont commencé à rédiger, (c'est le deuxième fait-divers de l'année scolaire) sous l'assistance de l'enseignante, pour enfin ramasser les copies à la fin de la séance qui a duré 1 heure.

Les apprenants ont été invités à répondre à un questionnaire préalablement préparé.

Après s'être assuré de la compréhension de chaque question, les apprenants ont été invités à y répondre d'une façon anonyme. Ils ont montré un grand enthousiasme à l'activité et ont demandé des éclaircissements quand ils l'ont jugé nécessaire. Le questionnaire proposé a un double objectif. D'une part, il nous permettra de mieux définir le profil des apprenants et d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent lors de la production écrite. D'autre part, il pourra leur être utile dans la mesure où en répondant aux questions posées, ils mettront un nom sur leurs difficultés et pourraient les surmonter plus facilement.

**III.3.1.1.L'Analyse du questionnaire**

**Question n°1:** Est-ce que vos parents parlent le français à la maison?

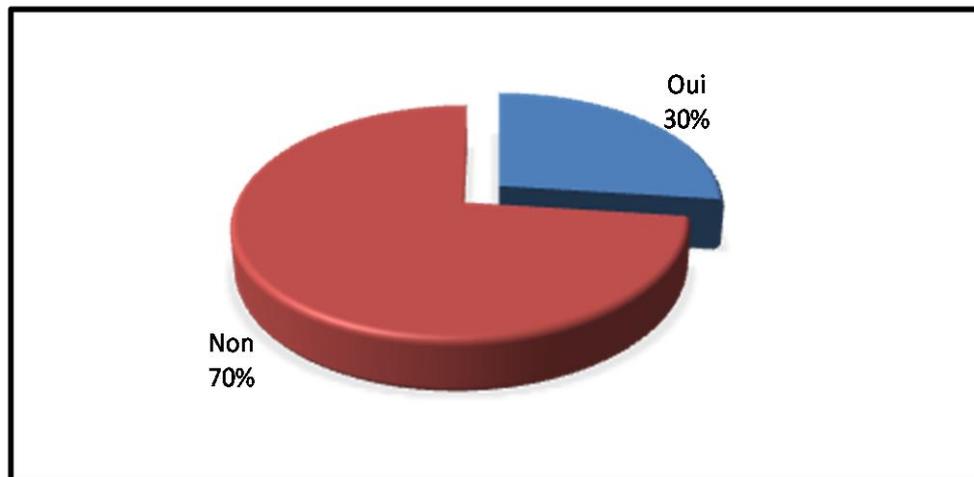


**Figure 1: Les parents qui parlent le français à la maison**

La majorité des apprenants (67%) ont des parents qui parlent le français à la maison; c'est une bonne chose pour mieux pratiquer une langue étrangère.

**Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats**

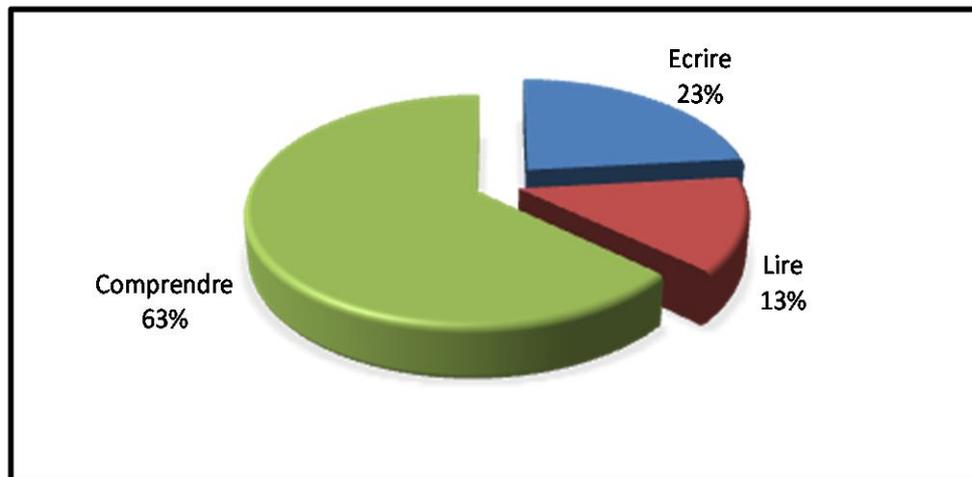
**Question n°2:** Est-ce que vous regardez des chaînes françaises à la maison ?



**Figure 2: Les apprenants qui regardent les chaînes françaises**

Juste (30%) des élèves regardent les chaînes françaises et c'est vraiment dommage car voir et entendre pratiquer une langue est le meilleur moyen de l'apprendre.

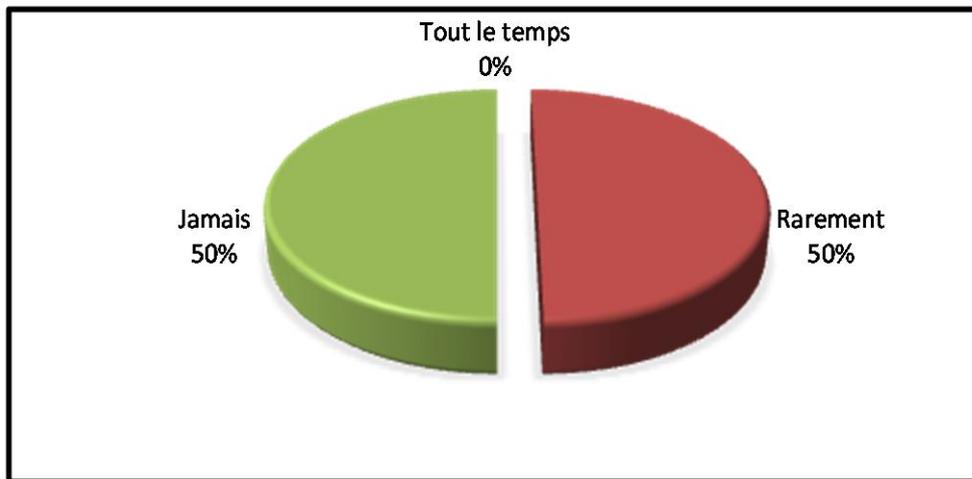
**Question n°3:** Avez-vous des difficultés à ?



**Figure 3: Les apprnants qui ont des difficultés à Ecrire,lire ou comprendre**

(13%) des élèves ont des difficultés à lire et certainement, ils parlent de déchiffrage, cela est très pénalisant pour un élève qui a passé huit ans à prendre le français. (6%) ont des difficultés d'écriture; ce pourcentage ne correspond pas à la réalité du travail rendu, ils parlent peut-être de la transcription. Les (63%) ayant des difficultés de compréhension et qui représentent la majorité peuvent être aider à surmonter ce problème, en variant les supports d'apprentissage (images, audio-visuel, jeu de rôles, ...).

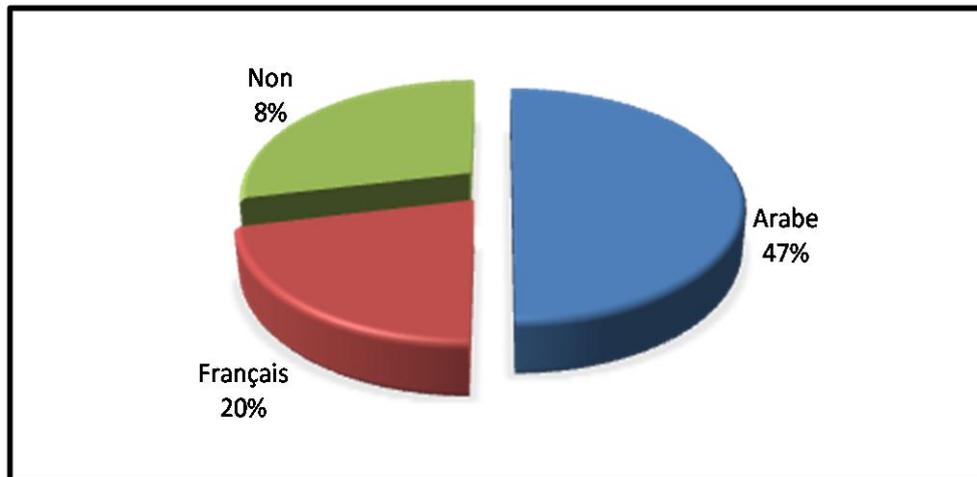
**Question n°4:** Est-ce que vous lisez à la maison ?



**Figure 4: Les apprenants qui lisent à la maison**

À cette question le panel est divisé en deux parties du "rarement" au "jamais". Cela explique le niveau de plus en plus bas des apprenants. Dans tout apprentissage la lecture est un gage de réussite et cette compétence doit être installée et entretenue dans les premières années de l'apprentissage. Plus on lit mieux on apprend une langue. La réflexion sur la grammaire, la conjugaison..., se fera plus tard et les règles de la langue peuvent-être acquises implicitement.

**Question n°5:** Si oui, en quelle langue aimez-vous lire ?

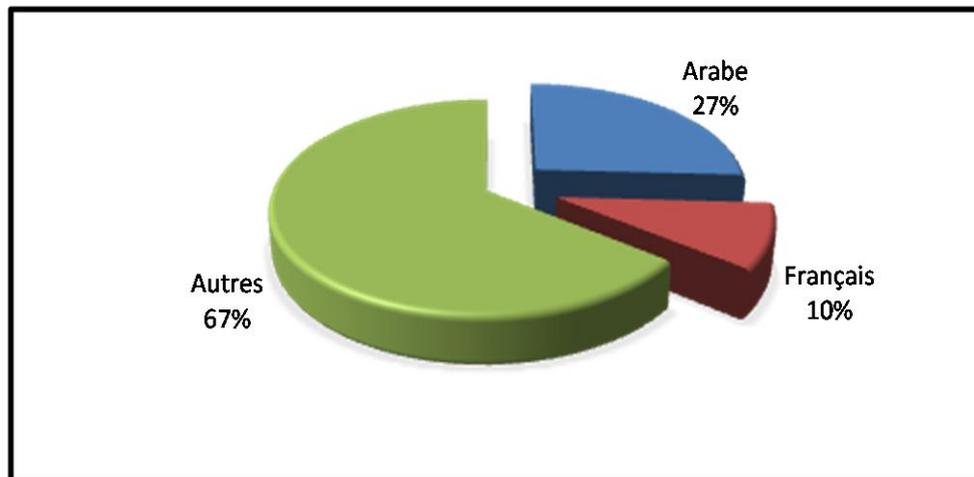


**Figure 5: La langue préférée des apprenants**

La réponse à cette question et sans surprise (47%) lisent en arabe, la langue qu'ils maîtrisent le mieux.

**Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats**

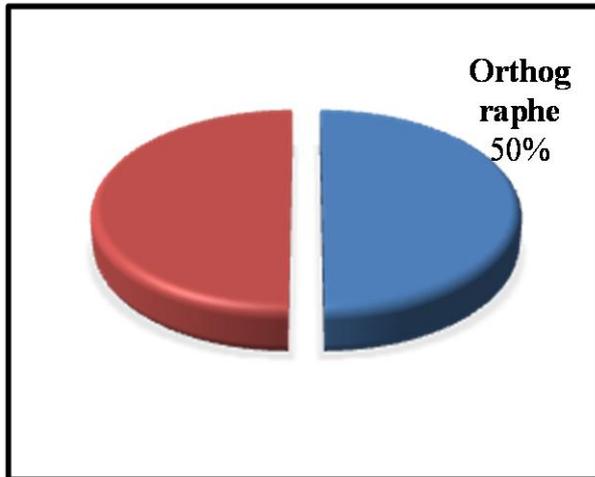
**Question n°6:** Quand vous écrivez un SMS ou une lettre, en quelle langue l'écrivez-vous ?



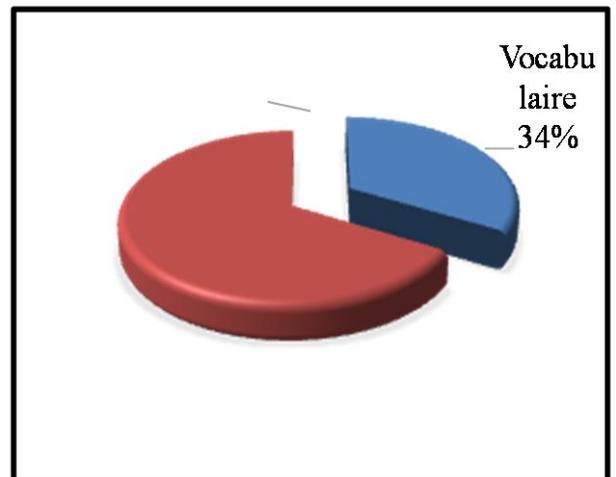
**Figure 6: La langue du SMS préférée des apprenants**

(67%) ont répondu par "autres". Interrogés, ils ont parlé du "cyber texte", ils écrivent de l'arabe parlée avec des caractères latins; ils ont même des codes entre eux.

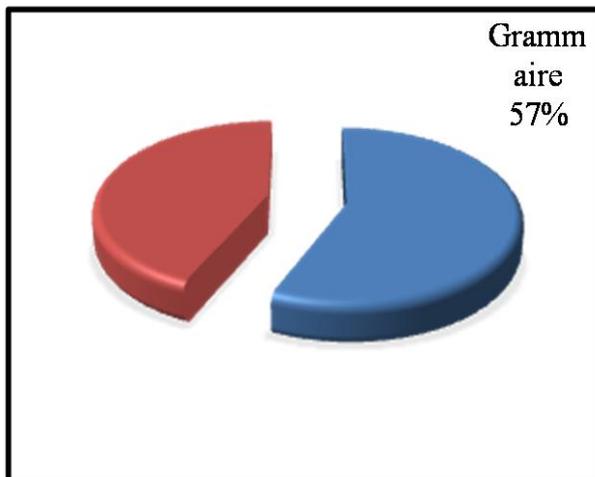
**Question n°7:** Pour mieux écrire quelle partie de l'écrit souhaitez-vous améliorer ?



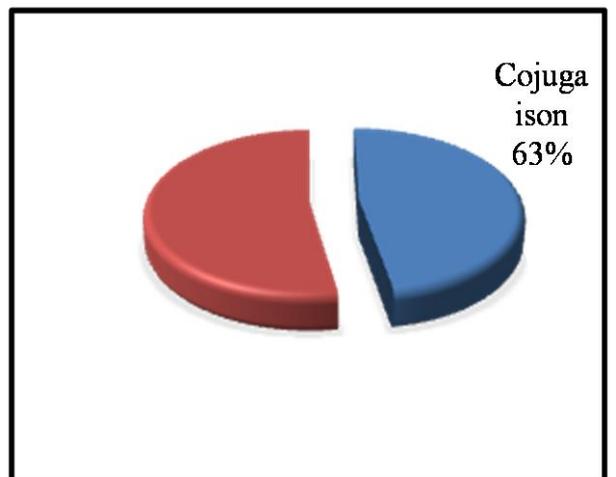
**Figure 7: Orthographe**



**Figure 8: Vocabulaire**



**Figure 10: Grammaire**

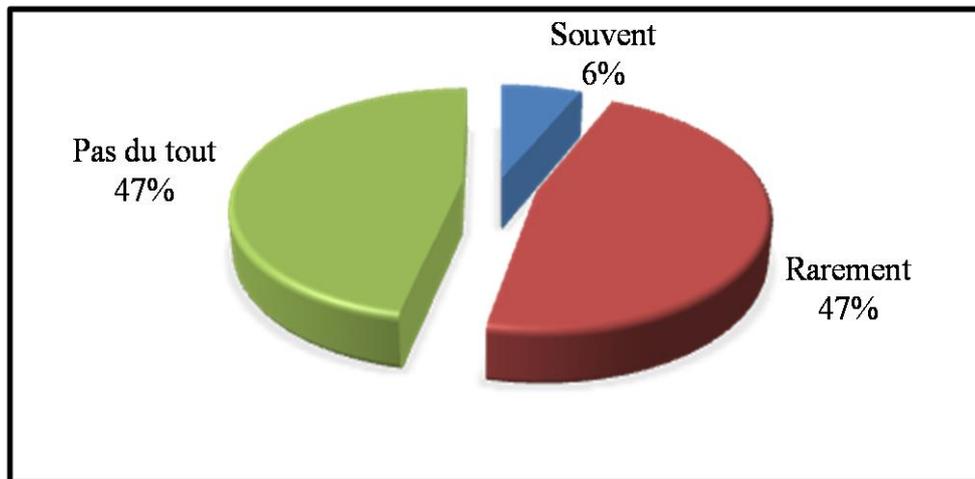


**Figure 9: Cojugaison**

La réponse à cette question, bien expliquée aux élèves, reflète le tâtonnement des apprenants pour produire un écrit. (34%) aimeraient améliorer le vocabulaire et c'est la richesse de ce dernier qui permettra de mieux communiquer (oralement ou par écrit).

**Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats**

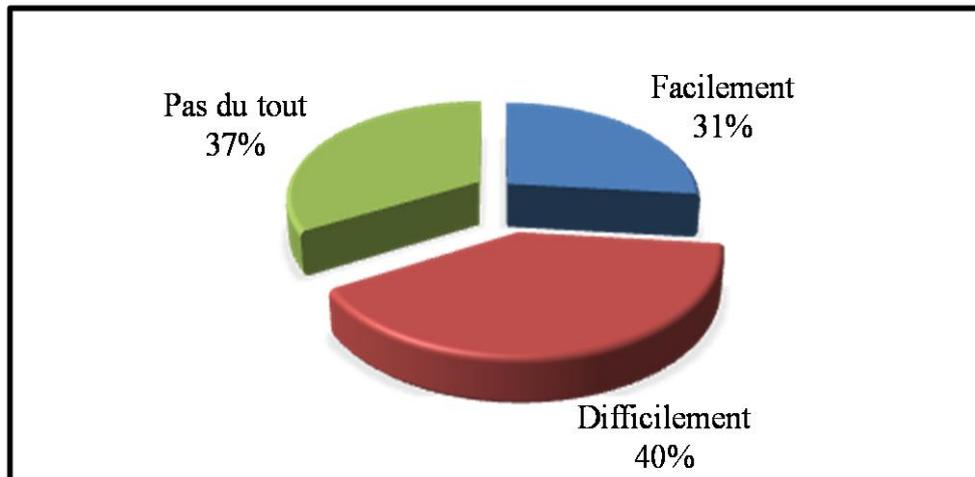
**Question n°8:** Est-ce que les thèmes de la production écrite que vous traitez en français ressemblent à ceux traités en langue arabe ?



**Figure 11: La ressemblance des thèmes français/arabe**

La plupart des apprenants, soit (47%) "rarement" et (47%) "pas du tout" ne trouvent pas de similitudes entre les thèmes traités en arabe et en français, cela devrait pousser les concepteurs des programmes à se pencher sur la question et trouver des correspondances interdisciplinaires.

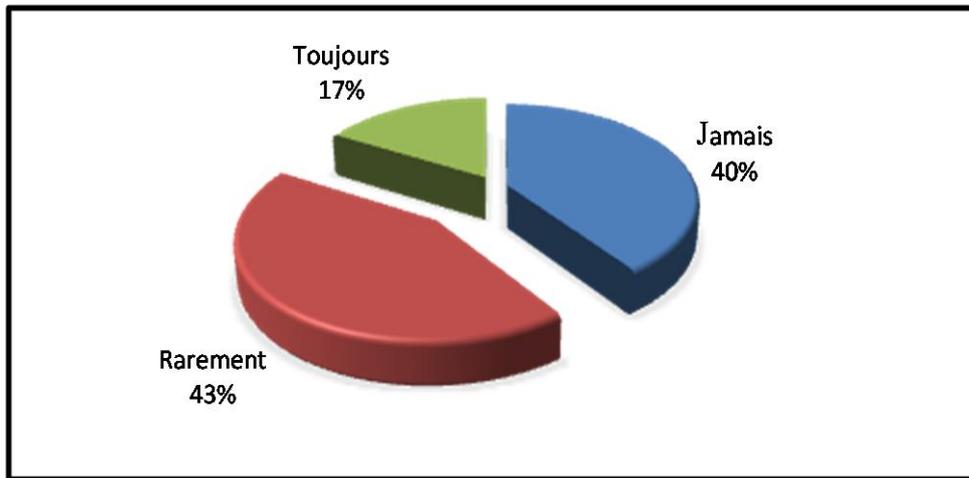
**Question n°9:** Comprenez-vous la consigne de la production écrite ?



**Figure 12: La compréhension de la consigne**

La question est importante pour la réalisation d'un bon écrit. (37%) ne comprennent pas du tout la consigne et (40%) la comprennent mais difficilement (pas bien), nous pensons qu'on peut surmonter cet obstacle en consacrant un moment à la compréhension de quelques consignes proposées et à la production de consigne par les élèves. Cela peut être ludique et résoudra le problème pour toute l'année scolaire.

**Question n°10:** Relisez-vous vos productions écrites pour les améliorer ?

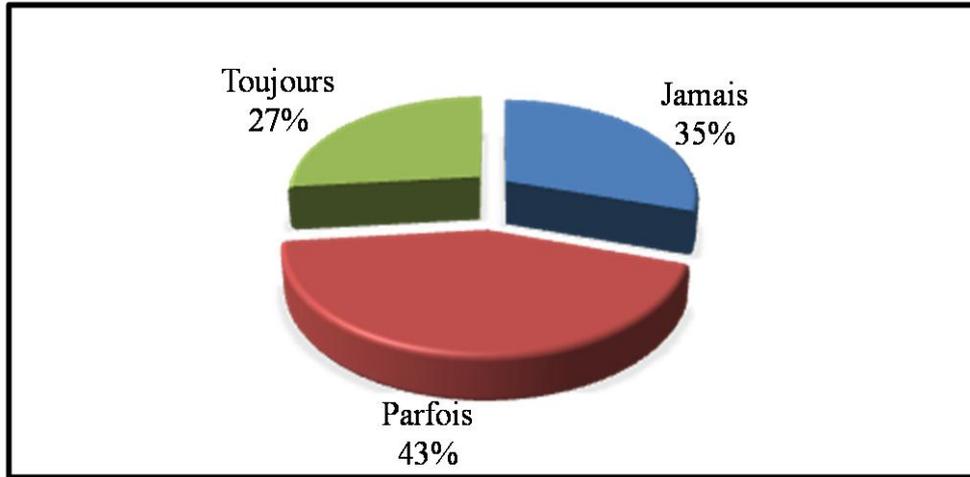


**Figure 13: Les apprenants qui relisent leurs production écrite**

Une station très importante dans la réussite de la production écrite est la relecture, (40%) ne relisent pas le travail produit et (43%) "rarement" comme s'ils voulaient se débarrasser de cette corvée. L'amélioration collective d'un travail d'élève et un excellent exercice pour inciter les apprenants à relire leur travail pour l'améliorer.

### Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

**Question n°11:** Faites-vous attention aux « critères de réussite » et à « la grille de relecture » ?

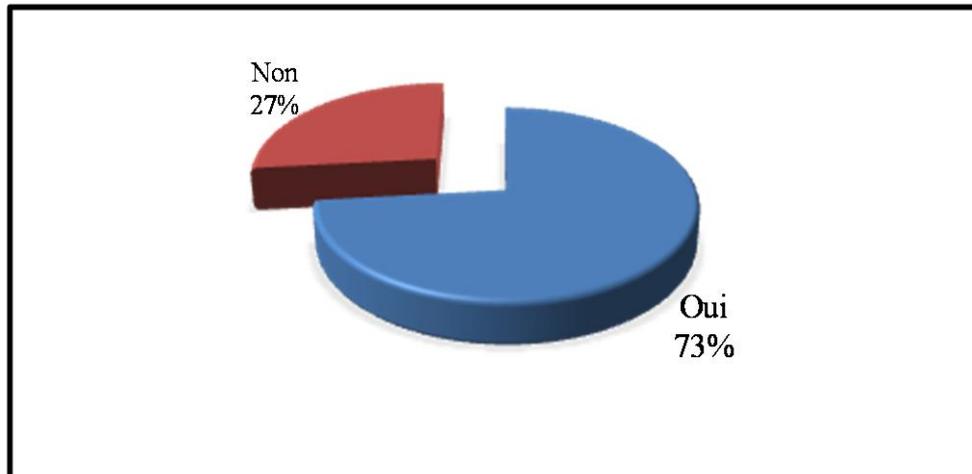


**Figure 14:** Les critères de réussite et à la grille de relecture

(35%) Des apprenants ne tiennent pas compte des “critères de réussite” et (43%) ont répondu par “parfois” , alors que ces critères sont des balises du travail. Une négociation pour choisir ces critères avec les apprenants pourrait leur montrer l’importance de les respecter.

**Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats**

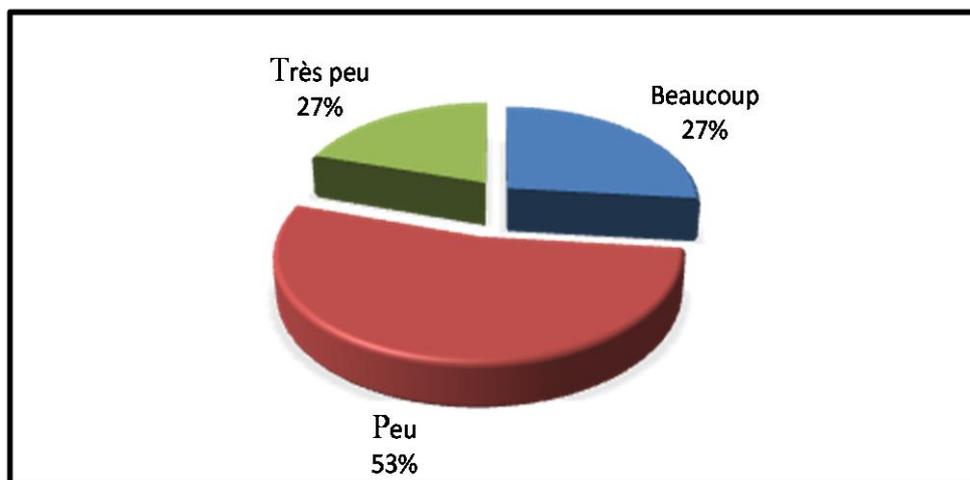
**Question n°12:** Vous voudriez que la consigne de la production « écrite soit accompagnée d'informations ? »



**Figure 15: Les informations concernant la production écrite**

Avoir des consignes qui accompagnent l'énoncée du sujet de la production écrite est souhaité par (73%) reste à les suivre bien sûr. Pour la justification, ils ont été incapables d'y répondre.

**Question n°13:** Lors des évaluations (devoirs, composition), consacrez vous du temps à la production écrite ?



**Figure 16: Le temps consacré à la production écrite**

(53%) des apprenants consacrent peu de temps à la production écrite et (27%) très peu de temps à cette activité ; ce faible taux se voit notamment au niveau des examens officiels où les candidats ne répondent pas à la partie production écrite. Pareil, là aussi, ils n'ont formulé aucune justification valable.

### **III.3.1.2.Synthèse**

Il ressort des réponses des apprenants au questionnaire que ces derniers ont un réel problème d'écriture. Ils ont été incapables de donner des justifications à deux questions posées donc d'exprimer clairement une pensée et de communiquer par écrit. La question d'objectif, d'intention de communication et de la mise en rapport des éléments du texte doit bénéficier d'une plus grande considération de la part des apprenants que de centrer leurs intérêts sur les aspects lexicaux et sémantiques d'un écrit.

**III.4.L'Analyse de la séquence**

Ayant assisté au déroulement d'une séquence (n°3 du projet n°1) intitulée "petits journalistes en herbe, à vos plumes !". Il nous a été donné de voir les activités de lecture et de production écrite contenues dans cette partie du projet.

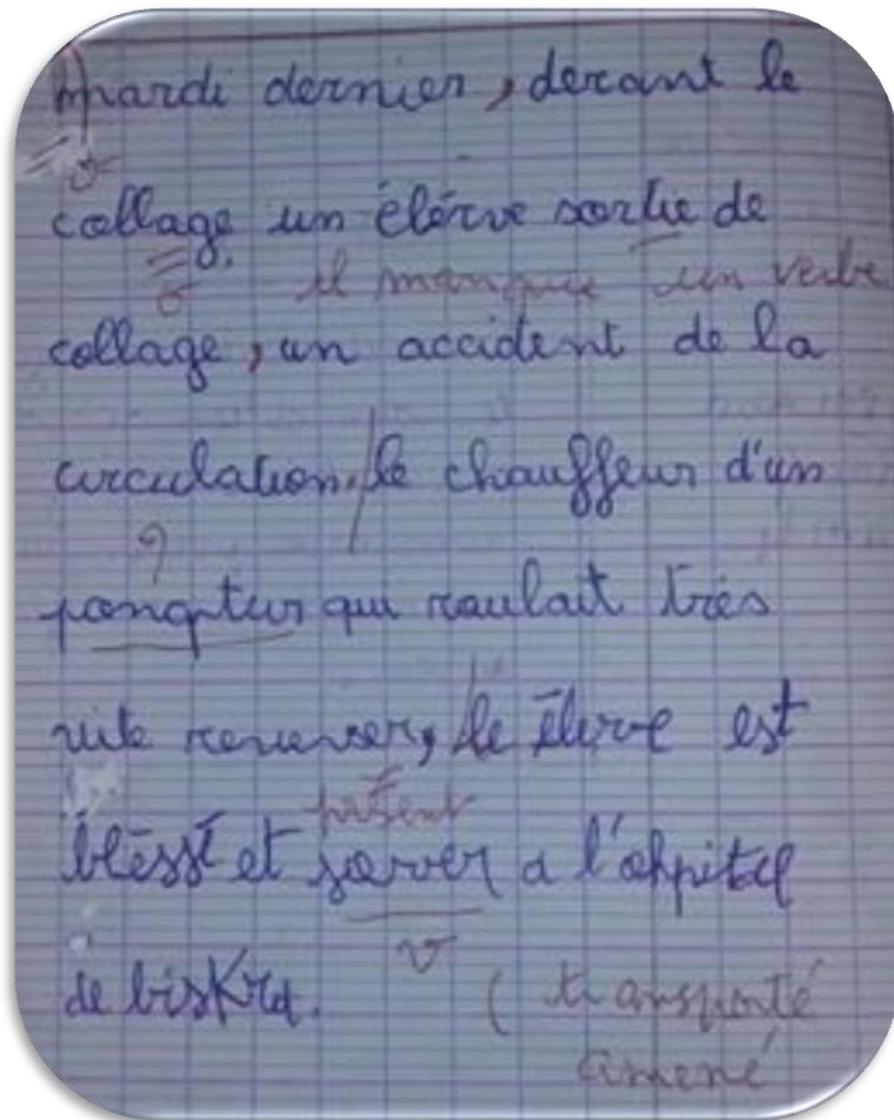
Pour la lecture, en plus des lectures prévues (lecture/compréhension "2 heures" et lecture plaisir "1 heure"), l'enseignante multipliait et saisissait toutes les occasions (leçons de métalangue) pour exercer les apprenants à la lecture courante et à la compréhension au moyen de questions de contrôle.

Pour la production écrite, très peu de travail a été fait dans ce sens, même la préparation à l'écrit consistait à ordonner les parties d'un fait-divers (titre, chapeau, ...) donc insuffisant pour prétendre à un travail de production.

### III.4.1.L'analyse des copies du premier jet

L'analyse des copies des élèves a mis à nu les insuffisances au niveau des apprenants et des dysfonctionnements au niveau du programme. Nous estimons que les résultats obtenus sont au-dessous de nos espérances, Le sujet proposé (type journalistique) ne faisait pas trop appelle à l'imagination et à la créativité des apprenants. Pourtant, nous avons constaté que sur les 30 copies ramassées et corrigées:

- (27%) des apprenants n'ont pas respecté le schéma du fait-divers (titre, chapeau et texte).

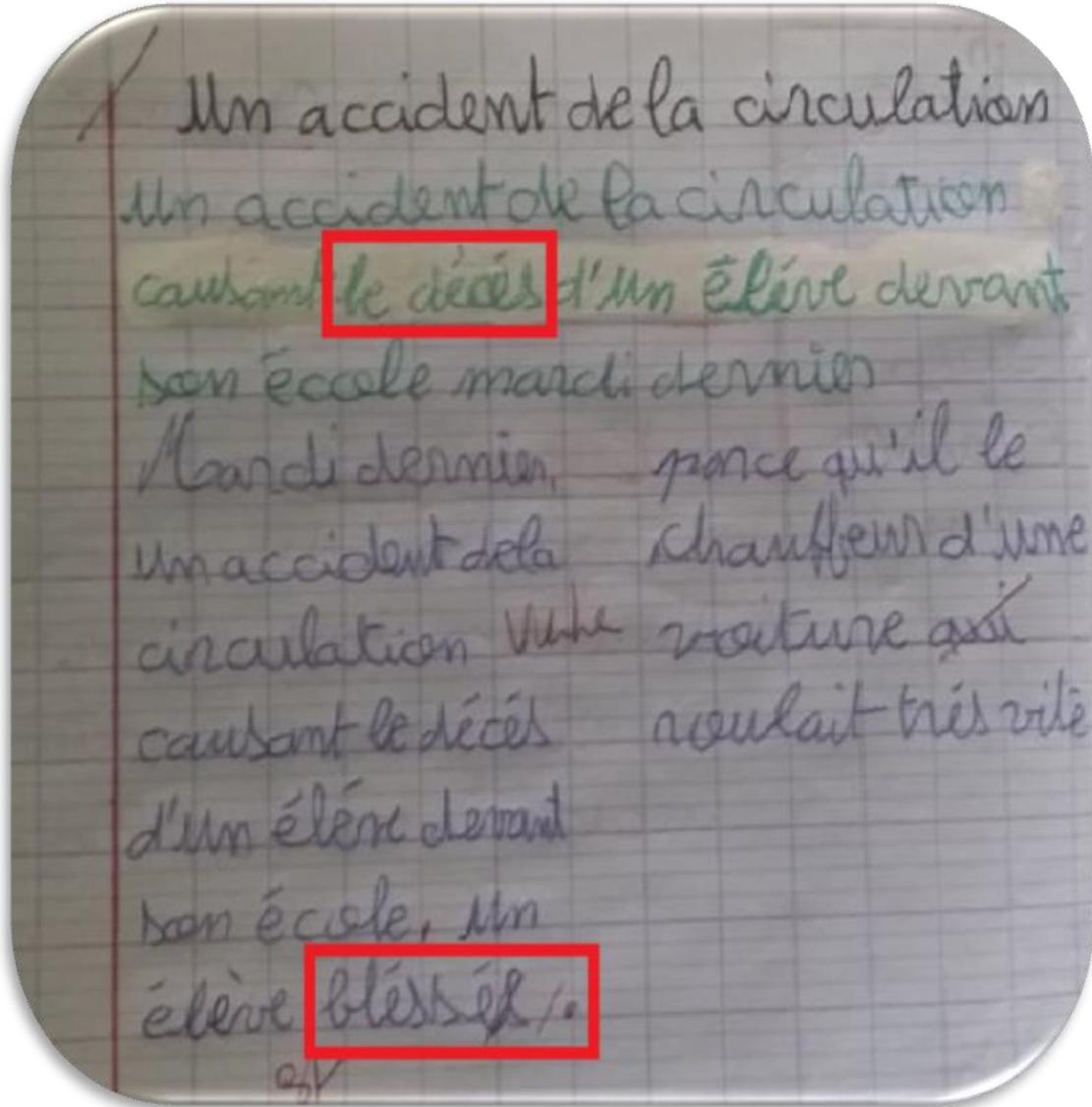


Copie N°1 : Exemple du non respect du schéma du F.D

### Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

- (16%) des copies contiennent des contradictions :

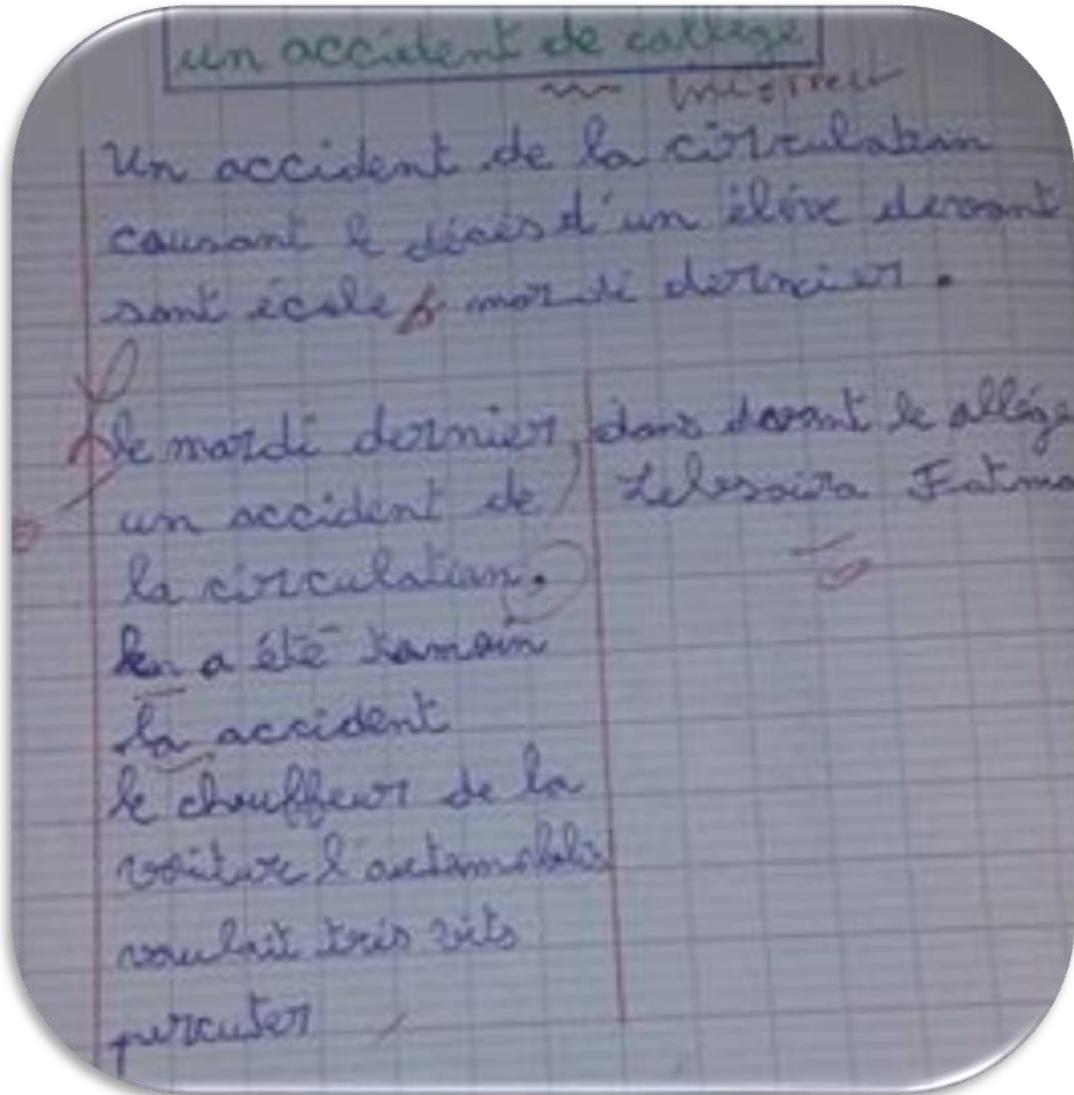
- Le titre : mort d'un collégien.
- Le texte : il a été blessé



Copie N°2 : Exemple d'une contradiction (décès/bléssé)

### Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

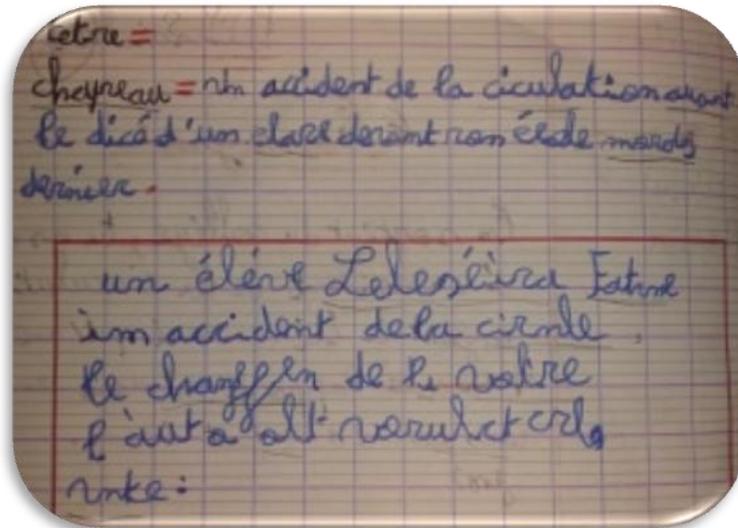
- La règle de progression n'est pas assimilée; des apprenants ont donné toutes les informations entre le titre et le chapeau, ce qui les a bloqué à écrire le corps de l'article.



Copie N°3 : Exemple du non respect de la règle de progression

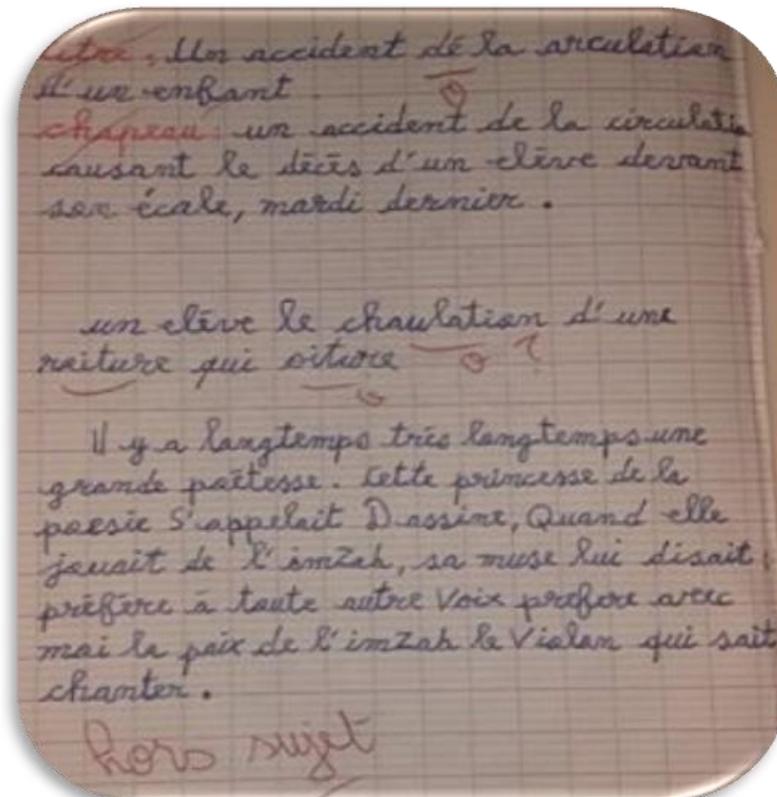
### Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

- Quelques apprenants ont même un problème de transcription: les lettres sont mal formées.



Copie N°4 : Exemple du problème de transcription

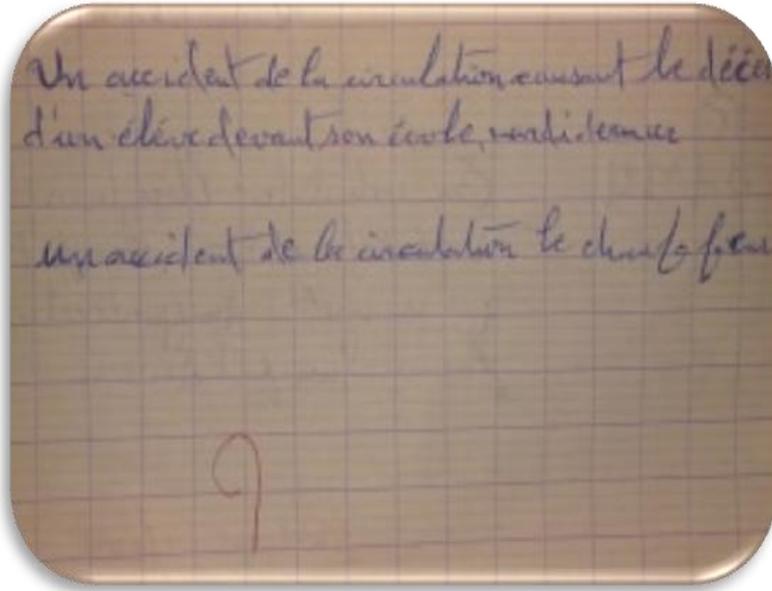
- (10%) des élèves étaient hors sujet, ils ont, certes, écrit mais sans tenir compte de la consigne.



Copie N°5 : Exemple de copie hors sujet

### Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

- (14%) des apprenants ont rendu des feuilles blanches.



**Copie N°6 : Exemple de copie vide.**

#### **III.4.2.Synthèse de l'analyse**

Nous pensons que plusieurs facteurs sont à l'origine de cet échec:

- L'activité n'est pas sanctionnée par une note, chose à laquelle les apprenants sont très sensibles.
- Très peu de travail a été fait au niveau de la préparation à l'écrit.
- Questionnée sur la question, l'enseignante l'a imputé au manque de moyens matériels (papiers, frappe, tirage) et le nombre d'élèves trop important par professeur (quatre classes donc cent soixante élèves) ce qui rend l'enseignement différencié quasi impossible.
- Le temps réservé à la production écrite (1 heure), peut-être aussi pénalisant (organiser les idées, écrire, lire et réécrire) demande aux élèves beaucoup plus de temps.

#### **III.5.Test**

Après avoir sélectionné quinze copies qui feront l'objet de l'expérimentation et après avoir expliqué aux apprenants le déroulement et l'enjeu du travail à faire, nous leur avons proposé des articles à lire: il s'agit d'une lecture réfléchie donc avec quelques questions qui vont cibler les insuffisances relevées dans leurs productions écrites du premier jet.

**Article n°1:**

**Chaussée glissante excès de vitesse**

Un grave accident de la circulation a eu lieu mardi après-midi sur la route Tademaït-Draà Ben Khedda faisant deux blessés graves. Après avoir heurté un arbre et quitté la chaussée glissante, le véhicule a effectué plusieurs tonneaux avant de se retrouver dans un fossé assez profond.

« Le conducteur de la voiture Renault 21 roulait trop vite et même en freinant il n'a pas pu arrêter sa voiture. Heureusement, aucun véhicule ne venait en sens inverse », a témoigné un passant. Les blessés ont été évacués sur l'hôpital. Une enquête a été ouverte par la G.N, en vue de déterminer les circonstances exactes de cet accident.

**- EL-MOUDJAHID -**

**Article n°2:**

**Un petit garçon de 4 ans meurt dans un accident de la route**

*Un enfant de 4 ans a perdu la vie dans un accident de la route, hier, peu après 17 heures, sur la route de Versailles, à Petit-Bourg.*

Un nouvel accident tragique sur les routes de Guadeloupe. Les faits se sont passés sur la route de Versailles, à Petit-Bourg peu après 17 heures, hier, samedi. Un petit garçon de 4 ans a perdu la vie.

Une automobiliste âgée de 28 ans circulait sur la route de Versailles, en fin d'après-midi, en direction de la route de la Traversée. Pour des raisons encore inconnues, la jeune femme aurait perdu le contrôle de son véhicule, percutant dans son passage des blocs de béton.

L'accident grave a fait 3 blessés, les trois occupants du véhicule : 2 enfants de 4 ans et la conductrice.

A l'arrivée des secours, le petit garçon le plus gravement blessé à été pris en charge par le SAMU, qui a tenté une réanimation... En vain... Il est malheureusement décédé sur place. L'autre enfant, également âgé de 4 ans a été évacué vers le CHU de Pointe-à-Pitre/Abymes, dans un état préoccupant.

La mère a été plus légèrement blessée.

Depuis le début de l'année, 33 personnes ont perdu la vie sur les routes du département.

**Guadeloupe 1ère • le 29/10/2017**

### Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

- Complète le tableau ci-dessous à partir des deux articles:

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Comment ?	Conséquences ?

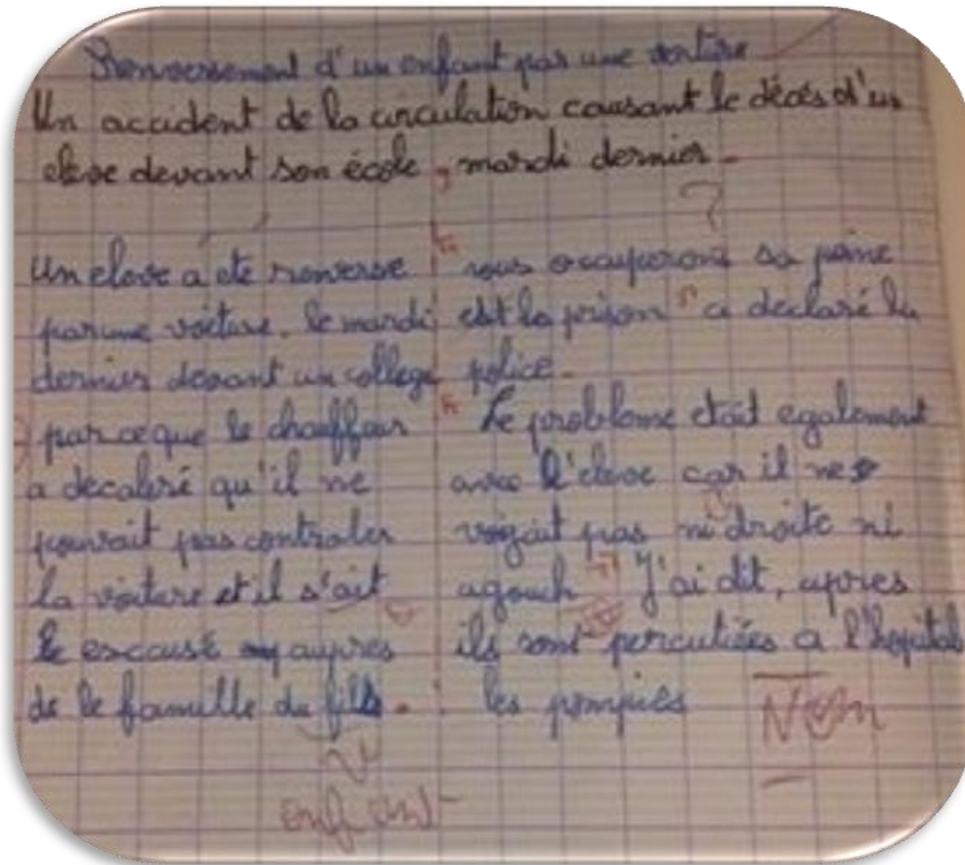
- Lequel des deux articles contient un témoignage ?
- Dans quel type de discours a-t-il été rapporté ? A quoi l'avez-vous identifié ?
- Dans l'article n°2 relevez les différents substituts de "La jeune femme".

Enfin, ils sont priés à réécrire leurs articles en gardant la même consigne donnée au début du travail.

#### III.6.Post-test (Analyse des copies du deuxième jet)

Nous avons noté une nette amélioration au niveau de l'image du texte et même du contenu.

Sur les quinze apprenants soumis à l'expérimentation, six ont remis un travail acceptable dont voilà quelques exemplaires:



Copie N° 7

titre : Un enfant mort devant l'école  
Chapeau : Un accident de la circulation causant  
le décès d'un élève devant son école, mardi dernier.

Mardi dernier, à Biskra devant le collège, un enfant a été renversé par une voiture à cause de la vitesse.	Il voulait bien voir et ne répond pas mon amie ? La maman de l'enfant ne pas bien et pleure sur son enfant qui est mort à cause d'une maladresse d'un chauffeur
Le camarade de l'élève a dit : "je regarde mon ami a renversé perce que le chauffeur d'une voiture"	

Copie N° 8

titre : - accident de la circulation  
- chapeau :  
Un accident de la circulation  
causant le décès d'un élève  
devant son école, mardi dernier.

mardi dernier, un accident de la circulation  
un élève a été renversé par une  
voiture devant le collège de la circonscription  
Fatma.

le pompier  
rien le garçon  
le hôpital.

Copie N° 9

un grave accident de la circulation

un accident de la circulation causant le décès d'un élève devant son école, mardi dernier.

mardi dernier, malheureusement une grave accident de la circulation, a percute le un élève a été pour gargon renversé un voiture devant le collège Le Bessira Fatma. tu as été témoin de l'accident, le jeun a causi pour l'évite

Copie N° 10

un collègien percute par une  
voiture

un accident de la circulation causant le décès d'un élève devant son école, mardi dernier

mardi dernier, un élève venant d'une autre avenue rentrer chez lui, il forcé le jeune a courir s'apprêtait a traverser pour l'évite. malheureux la route devant le collège -ment, le jeun conducteur quand une voiture qui rent a percute le pour le gargon -ait très vite. ??? tres vite,

Copie N° 11



### **III.7.Recommandations**

Produire un écrit est une activité complexe où l'apprenant s'applique à mettre par écrit les idées qu'il a en tête selon une consigne donnée par l'enseignant. Devant une tâche aussi complexe (planifier, organiser, écrire, lire, réécrire) et pour que l'apprenant ne renonce pas à ce chantier, il est nécessaire de développer chez lui des habilités et de le doter de stratégies d'écriture:

- L'utilisation du dictionnaire dans la classe de français langue étrangère doit être un réflexe chez l'apprenant dans la mesure où cet outil donne le vocabulaire et l'orthographe; deux paramètres nécessaires à la production écrite.

- La motivation est un facteur déterminant dans la réussite de la production écrite. Certes, les thèmes proposés sont imposés par le programme mais l'enseignant peut faire participer les apprenants en négociant avec eux certaines contraintes du sujet, ils seraient responsabilisés et donc motivés.

- La motivation peut être aussi la valorisation du travail obtenu: un encouragement, la lecture du travail d'un élève devant ses camarades, une note qui trouverait sa place dans l'évaluation continue constituent un élément très motivant pour les adolescents.

- Le temps est un élément très important dans le succès de la production écrite, donc il doit être adapté à la difficulté, à la longueur des sujets proposés et au niveau des élèves. il n'est pas normal que le temps accordé à la production écrite soit le même pour tous les apprenants et le même aussi du début de l'année scolaire jusqu'à sa fin.

- « On apprend à écrire ... en écrivant ».

- Une manière sûre et efficace pour apprendre à bien écrire et décrire le plus souvent possible. L'enseignant peut saisir toutes les occasions pour demander à ses élèves de produire (réemploi d'un mot dans une phrase, compléter une phrase, donner un avis,... et même de lire un corpus fixé au tableau). Ainsi, la peur de la lecture et de l'écriture disparaîtront progressivement.

- Les activités de préparation et d'entraînement à l'écrit sont un outil d'apprentissage sûr et continu de la production écrite.

### **Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats**

- L'enseignant, lors de ces séances, peut adapter le travail selon le niveau des élèves, choisir des sujets qui les motivent (vie sociale, sport) et ainsi les mettre en confiance face à une feuille blanche.

#### **Conclusion**

Au terme de ce chapitre, nous pouvons dire que la production écrite est source de malaise pour les apprenants et les enseignants aussi.

Les activités de lecture contenues dans la séquence sont insuffisantes pour permettre à l'apprenant d'être un lecteur autonome et donc mieux écrire.

Les apprenants sont peu motivés et manquent de confiance en eux face à la feuille blanche; ils préfèrent de loin les questions de métalangue, ils se sentent en sécurité quand il doivent appliquer une règle apprise.

*Conclusion*

*Générale*

## Conclusion Générale

Tout au long de cette recherche, nous avons mené un travail qui vise à mettre en évidence le lien étroit existant entre la compétence lectorale et la compétence scripturale à la lumière des difficultés rencontrées par les apprenants au collège et essentiellement ceux de la 3<sup>ème</sup> AM.

Le questionnaire recueilli et le texte produit par les apprenants nous ont révélé la difficulté du passage à l'écrit de la majorité d'entre eux.

Ils est évident que, même si on maîtrise les règles de grammaire et avec des connaissances linguistiques accumulées, écrire mobilise d'autres compétences ; planification, mise en texte et révision.

Il est important de développer un savoir-faire chez les apprenants et cela se fera par deux actions: lire pour mieux écrire et apprendre à écrire en écrivant.

L'analyse de la séquence doit pousser à réfléchir sur les stratégies (modernes) à mettre en place pour une meilleure maîtrise de l'écrit.

L'expérimentation que nous avons mené nous a permis d'appréhender avec davantage de lisibilité les objectifs du processus d'appropriation de l'écrit par l'interaction lecture-écriture. L'écriture a été travaillée dès l'instant même où on a réussi à donner aux apprenants la possibilité d'écrire. Ceci par une démarche organisée : la médiation par la lecture des textes, proposition de consigne d'écriture, écriture et réécriture.

Par le biais du test et du post-test, nous avons confirmé notre hypothèse selon laquelle, l'approche intégrée de lecture-écriture, l'apprenant a pu surmonter les problèmes rencontrés en production écrite et enrichir ses connaissances par la multiplication des occasions de lecture. Ce qui n'est pas synonyme de réussite d'une performance écrite mais la séquence intitulée « petits journalistes en herbe, à vos plumes ! » a proposé à ces apprenants un répertoire de stratégies pour écrire.

En définitive, nous espérons que le présent travail a répondu à certaines interrogations des enseignants et qu'il en a soulevé d'autres qui feront l'objet de recherches susceptibles d'aplanir les difficultés de l'écrit qui reste un domaine passionnant et passionnel.

Il y a lieu de signaler qu'avec l'état exceptionnel que nous avons vécu durant ces mois du confinement à cause de la pandémie du covid-19 c'était impossible de poursuivre notre démarche comme c'était prévu, donc nous n'avons pas pu largement analyser ce sujet où nous étions obligés d'annuler quelques étapes dans l'élaboration de notre travail de recherche, comme la grille de réussite.

# *Bibliographie*

## Bibliographie

### Ouvrages

- 1) CHAUVEAU R. , cité par Ville Pontaux in *Aider Les Enfants En Difficulté A' L'Ecole, Apprentissage Du Lire- Ecrire*, Bruxelles, édition : Boeck, 1997
- 2) DE SAUSSURE Ferdinand. , *langue, parlé, parole, théorie saussuriennes*, Paris, PUF, 1980
- 3) FIJALKOW J. et LIVA A., « *Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation* », dans *Les actes de La Villette : Lecture-écriture : acquisition*, sous la direction de J.-P. JAFFRÉ, L. SPRENGERCHAROLLES et M. FAYOL, Nathan, 1993
- 4) FIJALKOW J- P, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, PIREF, 2003
- 5) GAISSON J., *Les Stratégies De Lecture*, [www.Pedagonet.com](http://www.Pedagonet.com) (consulté le 08/03/2016)
- 6) GAISSON J., *La lecture de la théorie à la pratique*, Bruxelles : Deboeck. 2007
- 7) REUTER Yves, *les relations et les interaction lecture, écriture dans le champ didactique*, in, Y .Reuter (coord), *Lecture/écriture, Pratiques*, n°86, Metz : CRESEF, 1995
- 8) R. MARZANO et D. PAYNTER, *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, 2000
- 9) STAGE RARE BARBUSSE., *Comprendre un texte*, édition : Laurence Trupin CPC Vaux en Velin 2014

### Articles:

REUTER Yves, cité par Ammouden , *Les interactions lecture /écriture : Actes du colloque Theodile, Crel (Lille, Novembre 1993)*, Berne :Peter Lang, 1994

## **Bibliographie**

### **Dictionnaires**

- 1) CUQ . J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International , 2003
- 2) DUBOIS.J, *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* ; Paris : Larousse, coll., trésors du français, 1994
- 3) ROBERT J-P. , *Dictionnaire De La Langue Française*, Paris , édition : Le Grand Robert, 2001
- 4) ROBERT J-P. , *Dictionnaire De La Langue Française*, Paris, édition : Le Petit Robert, 2006

### **Mémoires et thèses**

- 1) AMMOUDEN M'hand, *L'apprentissage actif de l'écrit/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée*, Thèse de doctorat, l'université de Bejaïa, (Dir. M. Kebbas & C Cortier) , 2012
- 2) DELPLANQUE E. , *L'articulation de la lecture au CP*, Mémoire de master 2, Université d'Atrois (Dir. M. Avezard & C. Roger), 2011

### **Documents pédagogiques :**

- 1) DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT du Programme de français - Cycle Moyen -, 2015
- 2) Guide D'Enseignement Efficace De La Lecture, édition : Ontario, 2003 , p.35
- 3) livre scolaire de 3<sup>ème</sup> AM, Onps, 2018-2019
- 4) Programmes d'études en FL2 1997 sur < <http://www.edu.gov.mb.ca>>
- 5) Stratégie De Lecture Au Primaire/ Rapport De La Table Ronde Des Experts En Lecture, Ontario, 2003

### **Sitographie**

<https://lasakatchewanlit.wordpress.com> consulté le 01/04/2016

# *Annexes*

## Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche de fin d'études qui a pour intitulée "**L'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite en classe de FLE cas des apprenants de la 3<sup>ème</sup> AM**". Veuillez s'il vous plaît répondre aux questions suivantes :

1) Est-ce que vos parents parlent le français à la maison.

-Oui  -Non

2) Est-ce que vous regardez des chaînes françaises à la maison?

-Oui  -Non

3) Avez-vous des difficultés à ?

-Ecrire  -Lire  -Comprendre

4) Est-ce que vous lisez à la maison ?

-Tout le temps  -Rarement  - Jamais

5) Si oui, en quelle langue aimez-vous lire ?

-Arabe  -Français

6) Quand vous écrivez un SMS ou une lettre, en quelle langue l'écrivez- vous ?

-Arabe  -Français  - Autre

7) Pour mieux écrire quelle partie de l'écrit souhaitez vous améliorer?

-Orthographe  -Vocabulaire  -Grammaire  -Conjugaison

8) Est-ce que les thèmes de la production écrite que vous traitez en français ressemblent à ceux traités en langue arabe?

-Souvent  -Rarement  - Pas du tout

9) Comprenez-vous la consigne de la production écrite ?

Facilement  -Difficilement  -Pas du tout

10) Relisez vous vos productions écrites pour les améliorer?

-Jamais  -Rarement  -Toujours

11) Faites-vous attention aux "critères de réussite" et à "la grille de relecture" ?

-Jamais  -Parfois  -Toujours

12) Vous voudrez que la consigne de la production écrite soit accompagnée d'informations ?

-Oui  -Non

Justifiez:.....  
.....

13) Lors des évaluations (devoirs, composition), consacrez vous du temps à la production écrite ?

-Beaucoup  -Peu  -Très peu

Justifiez:.....  
.....

# *Résumé*

Partant d'un constat préoccupant à savoir que les apprenants, tout niveau confondu, ont des difficultés à écrire, nous avons essayé à travers ce travail, de chercher les raisons de ce problème et d'y apporter des suggestions de solutions. Il est évident que **lecture** et **écriture** sont deux activités intimement liées donc nos deux premiers chapitres ont pris ces deux compétences pour thème.

Pour le premier chapitre consacré à la lecture, nous avons abordé les mécanismes de cette compétence, son apprentissage et les stades par lesquels passe un apprenant pour parvenir à **la lecture courante**.

Le deuxième chapitre s'est penché sur l'écriture, ses enjeux et les contraintes auxquelles fait face **le scripteur** pour produire un écrit recevable par un **destinataire**, à la lumière de **l'approche intégrée** lecture/écriture. Enfin, le troisième chapitre, qui consiste en une expérimentation pour vérifier les hypothèses émises dans les précédents chapitres, a pris comme objet d'étude une classe de **3<sup>ème</sup> AM**.

Après les avoir suivis pendant une séquence complète pour mesurer la part des lectures dispensées aux apprenants, nous leur avons proposé un questionnaire qui devait se renseigner sur les raisons des difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit et enfin, nous avons corrigé les **productions** réalisées lors de **la situation d'intégration** (1<sup>er</sup> jet).

Le 2<sup>ème</sup> moment de l'expérience consistait à proposer des lectures aux apprenants ayant échoué dans leur travail. Les textes proposés ont pris en compte les défaillances relevées dans la production du texte sans trop se soucier du côté lexical et sémantique puis ils devaient réécrire la même production (2<sup>ème</sup> jet).

La correction des copies a confirmé le lien étroit existant dans **l'articulation lecture/écriture**, car il a été noté une nette amélioration dans leur travail.

#### **MOTS-CLES:**

Approche lecture/ écriture; production écrite; 3<sup>ème</sup> AM; expérimentation ; scripteur

## **Abstract translation:**

Starting from a worrying observation that learners, all levels combined, have writing difficulties, we have tried through this work to seek the reasons for this problem and suggest solutions. It is obvious that reading and writing are two related activities so our first two chapters have taken these two competences as their theme.

For the first chapter (devoted to reading), we discussed the mechanisms of this competence, its learning and the stages through which a learner passes to reach a fluent reading.

The second chapter focus on the writing, its challenges and the constraints faced by the writer in producing a writing acceptable to a recipient, in the light of the integrated reading / writing approach. Finally, the third chapter, which consists in an experiment to verify the hypotheses put forward in the previous chapters, a class of 3<sup>rd</sup> MA is our objective.

After having followed them during a complete sequence to measure the share of the readings given to the learners, we offered them a questionnaire so we learn about the reasons of difficulties wish they encounter in writing, then we corrected the productions realized during the integration situation (1<sup>st</sup> draft).

The second moment of the experience consisted of offering readings to learners who failed in their work. The proposed texts took into account the failures noted in the production of the text without worrying too much about the lexical and semantic side, then they had to rewrite the same production (2<sup>nd</sup> draft).

The correction of copies confirmed the strong link existing in the read / write articulation, as there was a marked improvement in their work.

## **KEYWORDS:**

Read /write approach, written production, 3<sup>rd</sup> AM; experimentation ; writer.

## ترجمة مجردة

بدءًا من ملاحظة مقلقة مفادها أن المتعلمين من جميع المستويات مجتمعة يجدون صعوبة في الكتابة، فقد حاولنا من خلال هذا العمل البحث عن أسباب هذه المشكلة وتقديم اقتراحات للحلول.

من الواضح أن القراءة والكتابة هما نشاطان مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، لذا فقد اتخذ الفصلان الأولان من هاتين المهارتين موضوعهما.

بالنسبة للفصل الأول المخصص للقراءة، ناقشنا آليات هذه المهارة وتعلمها والمراحل التي يمر بها المتعلم للوصول إلى القراءة بطلاقة.

وتناول الفصل الثاني الكتابة وتحدياتها والقيود التي يواجهها الكاتب في إنتاج كتابة مقبولة لدى المستلم في ضوء منهج القراءة / الكتابة المتكامل. أخيراً، الفصل الثالث، الذي يتكون من تجربة للتحقق من الفرضيات المطروحة في الفصول السابقة، تم اتخاذ كهدف للدراسة فئة من قسم مستوى السنة الثالثة متوسط.

بعد متابعة المتعلمين خلال حصص القراءة المقدمة لهم بتسلسل كامل لقياس مستواهم في القراءة، قدمنا لهم استنباطاً لمعرفة أسباب الصعوبات التي يواجهونها في الكتابة، وأخيراً قمنا بتصحيح المنتجات التي تم إجراؤها خلال حالة الاندماج (المسودة الأولى).

تمثلت اللحظة الثانية من التجربة في تقديم نصوص للقراءة للمتعلمين الذين فشلوا في عملهم. أخذت النصوص المقترحة في الاعتبار الإخفاقات التي لوحظت في إنتاج النص دون القلق كثيراً بشأن الجانب المعجمي والدلالي، ثم كان عليهم إعادة كتابة نفس العمل (المسودة الثاني).

أكد تصحيح النسخ الارتباط الوثيق الموجود في منهج القراءة / الكتابة، حيث كان هناك تحسن ملحوظ في عمل المتعلمين.

### الكلمات المفتاحية:

منهج قراءة / كتابة؛ التعبير الكتابي؛ مستوى السنة الثالثة متوسط؛ التجربة؛ كاتب.