

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique

Université El.Wanchrissi TISSEMSILT
Faculté des Lettres et des Langues
Département des lettres et langue française



Mémoire de Master

Domaine : Lettres et langues étrangères
Filière : Lettres et langue française
Spécialité : Didactique des langues étrangères

Thème

La lecture et l'écriture chez les élèves de la 5^{ème} année primaire. Obstacles rencontrés et remédiations possibles.

Présenté par :

BELALA Nacera
TADJIR Marwa

Encadré par :

M. YOUSFI Boulanouar

Promotion : juin 2021

Jury de soutenance :

Président : HANOU Said, MCB, Université de Tissemsilt
Encadreur : YOUSFI Boulanouar, MCB, Université de Tissemsilt
Examineur : BRAHIM Karima Salima, , Université de Tissemsilt

Dédicace

Avec mes sentiments de gratitude les plus profonds, je dédie ce travail :

À celle qui m'a donné la vie, le symbole de tendresse, qui s'est sacrifiée pour mon bonheur et ma réussite, à ma chère mère « Hamida »

À celui qui a toujours été mon école de patience, de confiance et surtout d'espoir et d'amour. À celui qui a veillé tout au long de ma vie à m'encourager, à me donner l'aide et à me protéger à mon cher papa « Ahmed ». Vous êtes et vous resterez pour moi ma référence et la lumière qui illumine mon chemin.

À mes adorables frères et sœurs : Fares, Bentamra, Ramdhane, Abdennour, Houria et Sarah

À mes chères nièces : Nourellyakine, Dounia et Yasemine

À ma sœur du cœur, ma confidente, mon bras droit et mon amie intime Marwa

À tous mes chers cousins et mes chères cousines

À l'âme de mes grands pères, mes grands mères, mes oncles et ma tante, que dieu les accueille dans son vaste paradis.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

À la plus belle créature sur terre, à ma source de tendresse et d'amour, celle qui s'est toujours sacrifiée pour me voir heureuse et épanouie...

À ma grand-mère Fatima

À l'adorable femme au monde, à ma très chère maman Kheira et ma grand-mère Massouda

À la lumière de mes jours, la flamme de mon bonheur, source de générosité et de patience tout au long de ma carrière scolaire, à mon papa Ahmed

À mes chers frères et mes sœurs : Aïmen, Zakaria, Malek, Rima, Douaa, Sarah et mon petit chouchou Anes

À mes oncles et mes tantes : Aïcha, Bentamra, Mustapha, khaled, Boualem, Djamila, Nacera, Karima, Hakima, Sarah, Hadja et Fatima.

À mon âme sœur, ma chère copine et mon amie intime Nacera.

Remerciement

Au terme de ce travail, nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le Tout Puissant et le Miséricordieux, qui nous a donnée la force et la patience d'achever ce mémoire.

Toute notre reconnaissance va à notre directeur de recherche M. YOUSFI Boulanouar. Nous le remercions de nous avoir encadrées, orientées, aidées et conseillées.

Nous tenons à remercier vivement les membres du jury d'avoir pris le temps de lire et d'évaluer ce travail.

Nos remerciements vont également à tous les enseignants qui ont participé à l'enquête.

Nous exprimons toute notre gratitude à tous les enseignants du département de français qui nous ont accompagnées tout au long de notre cursus universitaire.

Sommaire

LISTE DE SIGLES ET D'ABREVIATION, DES TABLEAUX ET DES FIGURES:

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PARTIE THEORIQUE.....	6
CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	7
INTRODUCTION :	7
1. Définition de quelques concepts de base :	7
2. Les composantes de la lecture :	9
3. La lecture dans le programme de la 5 ^{ème} année primaire :	10
4. Les stratégies de la lecture :	10
5. les méthodes pour enseigner la lecture :	12
6. L'objectif de la lecture :	13
7. Les processus de la lecture :	13
8. Les difficultés et les stratégies de remédiation de la lecture :	14
CONCLUSION :	19
CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE.....	20
INTRODUCTION	21
1. Définition :	21
2. La place de la production écrite dans le nouveau programme du primaire :	22
3. Les modèles de l'écriture :	22
4. L'objectif de la production écrite :	27
5. Les difficultés d'écriture chez les apprenants de FLE :	27
6. Les stratégies de la remédiation de l'apprentissage de l'écrit :	30
7. Le rapport lecture/écriture :	32
CONCLUSION :	33
PARTIE PRATIQUE	34
CHAPITRE III : DE LA THEORIE A LA PRARIQUE.....	35
INTRODUCTION :	36
1. Présentation du lieu et d'échantillon :	36
2. Présentation du questionnaire :	36

<i>3. L'analyse de questionnaire :</i>	37
<i>4. L'analyse des productions écrites :</i>	52
CONCLUSION :	56
CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES	57
<i>1. Conclusion générale :</i>	58
<i>2. Perspectives de recherches :</i>	59
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE	60
ANNEXES	64
TABLE DES MATIERES :	73
RESUME :	76

Liste de sigles et d'abréviation, des tableaux et des figures:

➤ Liste de sigles et d'abréviation :

Abréviations / Sigles	Développement
5AP	5 ^{ème} année primaire
DDFLES	Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.
FLE	Français langue étrangère
TIC	La technologie de l'information et de la communication

➤ Liste des tableaux :

N° du tableau	Les titres des tableaux	N° pages
Tableau n°1	les difficultés et les stratégies de la lecture	14
Tableau n°2	l'apport lecture/écriture	32
Tableau n°3	le sexe des enquêtés	37
Tableau n°4	l'ancienneté	38
Tableau n°5	le volume horaire consacré à la séance de la lecture en 5 ^{ème} AP par séance	39
Tableau n°6	le niveau des élèves en lecture	40
Tableau n°7	l'intérêt des élèves par la séance de lecture	40
Tableau n°8	les méthodes de lecture utilisées en classe	41
Tableau n°9	l'utilisation du manuel scolaire lors d'une séance de lecture	42
Tableau n°10	les supports utilisés pour enseigner la lecture	43
Tableau n°11	les difficultés de la lecture	44
Tableau n°12	les séances de la production écrite	46
Tableau n°13	la séance de la préparation de l'écrit	47
Tableau n°14	l'enseignement de la production écrite	48
Tableau n°15	les types des séances de correction de rédaction	49
Tableau n°16	les séances de la remédiation	51
Tableau n°17	la boîte d'outils	52
Tableau n°18	La grille d'évaluation de la production de 5 ^{ème} AP	53

Tableau n°19	les erreurs aperçus dans les copies et les corrections possibles	53
--------------	--	----

➤ **Liste des figures :**

N° des figures	Les titres des figures	N° pages
Figure n°1	Les composants cognitifs de la production écrite selon HAYES et FLOWER (1980)	25
Secteur n°1	le sexe des enquêtées	38
Secteur n°2	l'ancienneté	38
Secteur n°3	le volume horaire consacré à la séance de la lecture en 5 ^{ème} AP par séance	39
Secteur n°4	le niveau des élèves en lecture	40
Secteur n°5	l'intérêt des élèves par la séance de lecture	41
Secteur n°6	les méthodes de lecture utilisées en classe	42
Secteur n°7	l'utilisation du manuel scolaire lors d'une séance de lecture	43
Secteur n°8	les supports utilisés pour enseigner la lecture	43
Secteur n°9	les difficultés de la lecture	44
Secteur n°10	le nombre des séances de la production écrite	46
Secteur n°11	la séance de la préparation de l'écrit	47
Secteur n°12	l'enseignement de la production écrite	48
Secteur n°13	les types des séances de correction de rédaction	49
Secteur n°14	les séances de la remédiation	51

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le français occupe une place importante dans le contexte algérien et notamment dans le système éducatif. L'enseignement/apprentissage du FLE s'articule sur des activités de natures différentes qui visent essentiellement les quatre compétences (la compréhension et la production de l'écrit, la compréhension et la production de l'oral).

La langue française en Algérie occupe un statut social particulier en tant que première langue étrangère. Depuis l'indépendance de l'Algérie, le français est omniprésent dans le quotidien des algériens. Cette langue occupe une place primordiale dans le système éducatif algérien. En effet, l'objectif de l'enseignement du français au cycle primaire est de faire apprendre aux apprenants à lire et à écrire afin de pouvoir s'exprimer et produire dans cette langue.

« Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent »¹.

A la lumière de cette citation, il apparaît que la lecture s'affiche comme un moyen indispensable pour pouvoir comprendre et identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification.

En suivant le principe : « il faut bien lire pour bien écrire », nous pouvons dire que la lecture est le point de départ du processus d'apprentissage. Elle permet aux apprenants non seulement d'acquérir plusieurs connaissances d'ordre linguistique (sémantique, lexical et grammatical), mais aussi surtout d'améliorer les compétences scripturales.

En tant qu'étudiantes de la langue française, nous avons remarqué que la plupart des enseignants plaignent des difficultés que les apprenants de la 5^{ème} année primaire rencontrent en lecture et en écriture. Et en tant que futures enseignantes nous sommes intéressées aux différentes méthodes et aux différentes approches afin d'améliorer les performances des élèves. De plus nous voulons connaître comment font les enseignants pour y remédier.

¹ *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, rapport n° 2005-123 novembre 2005, Inspection générale

Notre objectif de recherche est de connaître et de découvrir les difficultés rencontrées en lecture et écriture, ainsi que proposer des pistes de remédiation qui permettraient le dépassement des obstacles de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Notre recherche tente de répondre à la problématique suivante :

Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture et l'écriture ? Et que font enseignants pour y remédier ?

Pour répondre à cette question, nous allons partir des deux hypothèses suivantes :

- Les apprenants n'arriveraient pas à lire et à rédiger, car ils n'auraient pas des connaissances pratiques sur les stratégies de la lecture et l'écriture.
- Les méthodes adopteraient par l'enseignant pour enseigner la lecture et l'écriture ne seraient pas adéquates au niveau de leurs apprenants.

Notre travail sera donc divisé en deux grandes parties : Une partie théorique et une partie pratique.

La première partie comprend deux chapitres :

- Dans le premier chapitre, nous évoquerons en premier lieu des définitions de quelques concepts de base ainsi que la définition de la lecture, tout en traitant : ses stratégies, ses méthodes, ses objectifs... etc. Puis nous allons montrer dans ce qui suit les différentes difficultés de la lecture et les stratégies de la remédiation.
- Dans le second chapitre, nous allons parler en premier lieu de la production écrite comme une compétence rédactionnelle, nous allons aborder la notion de la production écrite, en évoquant son objectif et les processus rédactionnels en FLE. Ensuite nous allons montrer la relation entre la lecture et l'écriture. Puis nous allons citer les difficultés de l'apprentissage de la production écrite et les remédiations possibles.

La deuxième partie présentera explicitement l'expérimentation et se fera sur un seul chapitre :

Pour étudier les difficultés de la lecture et de la production écrite en FLE ainsi que les obstacles qui empêchent son apprentissage, d'abord, nous allons suivre une analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants de la 5^{ème} AP. Ensuite, nous allons analyser les productions écrites rédigées par les apprenants de la 5^{ème} AP.

Partie théorique

**CHAPITRE I :
L'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE**

Introduction :

La lecture occupe une place importante dans l'apprentissage de français langue étrangère car elle peut offrir de nombreux avantages aux apprenants en classe de FLE, en leur permettant d'acquérir et de développer les différentes compétences et habiletés pour apprendre cette langue étrangère. Pour cela, il nous faut donc mettre l'accent sur cet outil intéressant pour l'apprentissage de FLE qui est la lecture.

Dans ce premier chapitre, nous allons évoquer en premier lieu des définitions de quelques concepts de base, ainsi que la définition de la lecture, tout en traitant : ses stratégies, ses méthodes, ses objectifs... etc.

Puis nous allons montrer dans ce qui suit les différentes difficultés de la lecture et les stratégies de la remédiation.

1. Définition de quelques concepts de base :

1.1. Enseignement :

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde:

« Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public /privé, enseignement primaire /secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.) »².

D'après cette définition l'enseignement est une activité pratiquée dans une institution spécifique dans laquelle l'enseignant transmet des savoirs organisés à leurs apprenants afin d'installer chez eux de nouvelles compétences.

1.2. Apprentissage :

Selon DDFLES :

« L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble des décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère »³.

² CUQ, J.P., Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003, P22

³ Ibid, P22

L'apprentissage est un processus qui permet aux apprenants d'acquérir de connaissances, d'aptitudes, d'habilités et de capacités pour améliorer leurs performances dans plusieurs domaines.

1.3. Remédiation :

Selon DDFLES: « *On appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances (ce diagnostic est un des fonctions de l'évaluation)* »⁴.

Selon le guide de remédiation pédagogique pour l'enseignement du Français au cycle primaire de 2013 : « *La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage et de contribuer, par conséquent, à la réduction des décrochages scolaires...* »⁵.

Autrement dit, la remédiation est considérée comme étant des séances pédagogiques hebdomadaires durant lesquelles l'enseignant vise à dépasser les obstacles rencontrés chez leurs apprenants, en présentant ce qui n'a pas été assimilé durant les séances préalables, il doit adopter des nouvelles méthodes, supports et même des fiches pédagogiques.

1.4. La lecture :

Selon le dictionnaire de la didactique des langues, la lecture est :

« *Action d'identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit.* »⁶

« *Emission à haute voix d'un texte écrit. Le Passage du code écrit au code oral suppose la connaissance des lois régissant cette transposition et constitutives d'une discipline dite orthoépie* »⁷.

D'après GIASSON, « *La lecture est un processus complexe. Pour comprendre un texte, le lecteur doit reconnaître les mots et leur signification, activer les connaissances*

⁴ Ibid, P213

⁵ Le guide de remédiation pédagogique pour l'enseignement du Français au cycle primaire de 2013, P09

⁶ GALISSON, R. COSTE, D, Le dictionnaire de la didactique des langues, Hachette, Paris, 1976, P312

⁷ Ibid.

antérieures pertinentes, générer des inférences et réparer, si nécessaire, les pertes de compréhension »⁸.

La lecture tout d'abord est une activité complexe dans la mesure où le lecteur va déchiffrer et décoder des graphies et transformer celles-ci phonétiquement. Elle est aussi considérée comme un processus de construction de sens fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu de ce texte, le même texte sera compris différemment selon les pré requis du lecteur.

2. Les composantes de la lecture :

La lecture est un phénomène interactif fait aujourd'hui l'unanimité chez certains chercheurs, elle est le résultat d'une interaction dynamique entre trois variable indissociables : lecteur, texte et le contexte.

« Le texte en tant que message produit par un scripteur mais, dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables linguistiques et extralinguistiques et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir...)»⁹

2.1. Le lecteur :

C'est la partie la plus complexe car le lecteur doit comprendre les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre, c'est-à dire que le lecteur en situation de lecture met en œuvre deux structures (cognitives et affectives).

« La partie lecteur du modèle de compréhension comprend les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre (Denhière) ,1985. Globalement, les structures font référence à ce que le lecteur et (ses connaissances et ses attitudes) alors que les processus font référence à ce qu'il fait durant la lecture (habiletés mises en œuvre). »¹⁰

2.2. Le texte

Le texte est aussi un facteur important pendant la lecture. L'intention de l'auteur, l'organisation des idées et le contenu du texte vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. De plus, le type et la nature du texte sont des éléments qui peuvent orienter plus ou moins sa compréhension. *« La variable texte concerne le matériel à lire et peut être*

⁸ GIASSON, J, La lecture : apprentissage et difficultés, Boeck, Bruxelles, 2012, P11

⁹ ADAM, J. M, les éléments de linguistique textuelle, Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle, Liège : Mardaga, 1990, P29.

¹⁰ GIASSON, J, La compréhension en lecture, Boeck, Bruxelles, 2007, P 6-7

considérée sous trois aspects principaux: l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. »¹¹

2.3. Le contexte :

Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur pour aborder le texte. Ce contexte est autant psychologique et social que physique.

«Le contexte comprend des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte. On peut distinguer trois contextes: le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...). »¹²

3. La lecture dans le programme de la 5^{ème} année primaire :

Selon le programme : *« En fin de 5^{ème}AP, il est attendu de l'élève qu'il soit capable de lire à haute voix et de manière expressive un texte (conte, récit, poésie... »¹³.*

La lecture est considérée comme une activité principale dans le déroulement d'une séquence dans un projet. Elle est constamment en relation avec les autres activités. Le programme présente la lecture comme l'une des activités de l'écrit les plus essentielles dont l'objectif se varie : *« en lecture, la démarche consiste : à renforcer les acquis antérieurs des élèves pour une maîtrise du code et une construction du sens et à poursuivre et approfondir les apprentissages de la lecture /compréhension en adoptant des stratégies de lecture »¹⁴.*

4. Les stratégies de la lecture :

4.1. lecture active :

La lecture active nous permet de connaître en détail le contenu d'un document, elle fait appel à la prise judicieuse de notes. Elle vise la compréhension d'un texte. Cette lecture, discontinue, se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et le travail à réaliser. *La lecture active est une technique pour stimuler ses capacités intellectuelles dans le but de mieux comprendre la pensée de l'auteur et ainsi être en*

¹¹ Ibid, P 7

¹² Ibid.

¹³ Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Année primaire, ONPS, juin 2011, P178

¹⁴ Ibid, P174

mesure d'extraire les informations significatives, de se situer par rapport à celles-ci tout en jugeant de leur qualité.

4.2. Lecture balayage :

Cette lecture intervient lorsque le lecteur veut seulement prendre des connaissances du texte, alors il s'agit de capter l'essentiel sans vouloir prendre connaissances de détails.

« Elle consiste à repérer rapidement une information précise. Elle permet, par exemple, de trouver dans un dépliant à quelle heure une activité aura lieu. Le lecteur fait, généralement, cette forme de lecture lorsqu'il veut simplement prendre connaissances du texte. Il ne désire pas connaître les détails, il veut tirer l'essentiel »¹⁵.

4.3. Lecture silencieuse :

Elle permet de découvrir le texte, et elle est considérée comme un point de départ de l'activité de lecture. En effet, elle est éventuellement une étape très importante et indispensable dans nos écoles.

« C'est la lecture la plus utilisée dans nos écoles, et en particulier dans l'activité de la compréhension de l'écrit ; parce qu'elle laisse, d'une part, plus de temps à l'observation afin d'identifier l'idée générale, et d'autre part, une certaine liberté aux apprenants de lire chacun à son rythme, à l'inverse de la lecture magistrale qui oblige le jeune lecteur au déchiffrage »¹⁶.

4.4. Lecture sélective :

C'est une lecture qui consiste à trouver en un temps réduit une information essentielle sans en lire la totalité du texte afin de les mémoriser facilement.

4.5. La lecture à haute voix :

La lecture à voix haute consiste à lire un texte oralement soit on oralisant la totalité des graphèmes, soit on jetant simplement un regard de temps à autre sur le texte écrit.

¹⁵ DUTOIT, J.G, « Dire, lire, écrire enseigner le français en deuxième méthode », Plein, Paris, 2007. p54, cité par : MOHADI, Nabil, Identification des difficultés liées à la compréhension écrite, en classe de FLE, Université MOHAMED BOUDIAF Cas des apprenants de 2ème AM, au CEM Abdelhamid Ben Badis-M'sila, P11

¹⁶ CIRCUREL, F, « Lecture interactive en langue étrangère », Hachette, Paris, 1991, p159 cité par : SAHNOUNE CHAOUACHE, A, AMROURI, O et BELARBI, F, Le rôle des stratégies de la lecture dans une séance de compréhension écrite, Cas des apprenants de la 4^{ème} Moyenne, P 22

« La lecture à voix haute considérée comme une activité créative et non comme une mécanique fastidieuse permet de créer des relations toujours nouvelles avec le monde environnant [...] Lire à haute voix exige de vocaliser significativement chaque mot, phrase et paragraphe dans son contexte discursif »¹⁷.

5. les méthodes pour enseigner la lecture :

L'enseignement d'une langue étrangère se base sur des méthodes pour pouvoir transmettre un savoir aux élèves, dans ce cas là, les enseignants doivent connaître les compétences et les méthodes pour bien expliquer leur cours.

5.1. La méthode synthétique ou syllabique :

Cette méthode est la plus pratiquée par la majorité des apprenants, ainsi pour enseigner la lecture l'enseignant doit commencer par la lettre au son. C'est-à-dire, du graphème au phonème. Donc une fois l'apprenant apprend les lettres il tente d'aller vers la syllabe, les mots puis la construction des phrases et des paragraphes.

« Elle consiste à partir de syllabes, c'est-à-dire associant consonnes et voyelles (B-A, BA, BE, BI, BO, BU), à enregistré leur combinaisons, à les reformer (diversifier) (BA- mais ainsi AB), à les répéter et ainsi petit à petit se composer un stock d'éléments de plus en plus compliqués (BA, mais aussi BRA, PRA, etc.) »¹⁸

5.2. La méthode analytique ou globale :

Contrairement à la méthode syllabique la méthode globale consiste à apprendre à lire d'une manière globale c'est-à-dire elle va du complexe au simple. Dans cette méthode l'enseignant lit le texte à ses apprenants et le leur fait répéter. Cette mémorisation est le point de départ de tout un travail, reconnaissance peu à peu de groupes de mots. « La méthode globale : L'entrée dans l'écrit s'oriente sur le texte, sur la phrase puis progressivement sur les mots que l'élève mémorise ou qu'il infère grâce au contexte. Celle-ci est très peu pratiquée. »¹⁹

5.3. La méthode mixte :

Cette méthode accorde la méthode analytique avec la méthode synthétique. Elle est analytique parce qu'elle part du texte vers la lettre c'est-à-dire de la lecture de phrase à

¹⁷ <https://journals.openedition.org/ries/>

¹⁸ GUIMFAC. M, cité par BENLAGHA, Lamia, *Les difficultés en lecture dans L'Enseignement / Apprentissage du FLE Cas des élèves de 5ème année primaire de l'école DEBABECHE Abdallah – Biskra, P24*

¹⁹ REGAN-BOURGEOIS, K, *Les difficultés dans l'apprentissage de la lecture, IUFM DE BOURGOGNE, P 6*

l'analyse des éléments pour déchiffrer les mots et lire des phrases et des petits textes afin de comprendre.

*« Les méthodes " mixtes " ont apparue en 1980 suite aux difficultés rencontrées avec les précédentes. Celles-ci se sont largement développées et leurs noms découlent du fait qu'elles ont des points communs avec les deux premières...Il y a donc le plus souvent une entrée par un texte (travail du sens) puis l'étude du code et la maîtrise de quelques unités de langage. »*²⁰

5.4. La méthode naturelle :

Elle se base sur l'oral de l'apprenant en prenant en considération la lecture. En effet, le principe de cette méthode est dans le fait que les textes sont créés par les élèves eux-mêmes, en relation avec leur vie personnelle. *« Les auteurs du " manuel de lecture en CP " rappellent une autre méthode, celle " naturelle " de Célestin Freinet, qui donne une priorité à l'écriture et à l'expression. »*²¹.

6. L'objectif de la lecture :

Ils ont nombreux. Il s'agit de :

- Savoir questionner un texte.
- Repérer le support et le type d'écrit.
- Pouvoir explorer la partie importante du texte.
- Mettre les hypothèses.
- Organiser logiquement les éléments à identifier.
- Mémoriser des informations.
- La mémoire et le traitement des informations.

7. Les processus de la lecture :

Le lecteur établit les bases de départ lors de sa lecture qui lui sert à développer une ou plusieurs structures. Il étudie (aborde) et entasse les informations du texte, en mettant les points sur les indices linguistiques textuels et les connaissances préalables pour pouvoir interpréter ces indices et d'élaborer une représentation cohérente.

«Il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase, d'autres vers la recherche de cohérence entre les phrases, d'autres encore ont comme

²⁰GOURDON, Sarah, L'apprentissage de la lecture dans ses différentes dimensions, UNIVERSITÉ D'ORLÉANS IUFM Centre Val de Loire, P 4

²¹Ibid, P5

fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures. D'autres processus enfin servent à gérer la compréhension. Irwin (1986) a proposé une classification qui distingue cinq grandes catégories de processus, qui sont elles-mêmes divisées en composantes. »²²

- **Les microprocessus** : Ils servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.
- **Les processus d'intégration** : Les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.
- **Les macroprocessus** : Ces processus sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.
- **Les processus d'élaboration** : Ces processus sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.
- **Les processus métacognitifs** : Les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. »²³

8. Les difficultés et les stratégies de remédiation de la lecture :

8.1. Les difficultés de la lecture :

Selon le guide de la remédiation : « L'apprenant peut éprouver deux types de difficultés :

1. Il ne parvient pas à déchiffrer (les mots / les syllabes).
2. Il ne comprend pas ou pas bien ce qu'il lit ».²⁴

Tableau 1 : les difficultés et les stratégies de la lecture

Les difficultés	Causes possibles	Activités de remédiation
• Une difficulté technique concerne les « mécanismes de base »	• Confusion ou substitution (de son ou de forme).	• Reconnaissance des différents graphèmes correspondant à un phonème.

²² GIASSON, J, La lecture apprentissage et difficultés, Boeck, Bruxelles, 2012, p 15

²⁴ GUIDE DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE du F.L.E, Au Cycle primaire, 2013, P 46/47

<p>(les processus de bas niveau): décoder, identifier les mots.</p> <p>Difficulté de son : Exemple : papa – b → baba</p> <p>Difficulté de forme: Exemple : ballon – d → dallon</p> <p>Autres types de difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficulté de suppression Exemple: écharpe → échappe - Ignorance du son: Exemple: collègue prononcé [kələg] 	<ul style="list-style-type: none"> • Suppression ou addition d'une ou plusieurs lettres à l'intérieur d'une syllabe ou d'un mot. • Mauvaise prononciation de la syllabe : • Méconnaissance de certaines règles de prononciation • Ignorance du son • Groupement de mot : Agencement de deux ou plusieurs mots phonétiquement liés en une sorte d'unité sonore. • Difficultés au niveau de l'orientation de l'accent: Difficulté à identifier l'orientation spatiale de l'accent. • Méconnaissance de la graphie: toute attribution de la graphie d'un mot à un autre sans en altérer sa phonétique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance des différentes graphies d' un même mot (cursive, script, lettres capitales). • Repérage du graphème correspondant à un phonème dans des mots. • Remise en ordre des syllabes pour retrouver un mot connu. • Lecture à haute voix pour réaliser le phonème correspondant à un graphème <p>Observations:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Privilégier une approche active, ludique et pluri-sensorielle. - Opter pour une démarche de l'apprentissage différente de celle qui a accentué la difficulté ou qui l'a générée.
<ul style="list-style-type: none"> • Une difficulté relative aux «Mécanismes d'exploration questionnements» de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorance des signes de ponctuation qui déterminent l'unité phrase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification de la ponctuation dans un énoncé. • Explication d' un mot nouveau par le contexte.

<p>phrase ou du texte court : parcourir, saisir l'organisation syntaxique et sémantique les « groupes de sens • chercher des informations, reproduire « le sens » (le message), etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les signes de ponctuation utilisés à l'intérieur d'une phrase. • Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur la silhouette des textes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification du thème d'un texte (qui parle ? de quoi ? de qui ? • Repérage du nombre de phrases dans un texte en S'aidant des signes de ponctuation (le point, le point d' interrogation, le point d' exclamation). • Repérage des pauses dans une phrase. • Découpage d' une phrase en mots ou groupes de mots. • Identification des paragraphes dans un court texte. • Appariement d' un mot ou d' une phrase à une image.
<p>Une difficulté qui met en cause la conception (la compréhension) de l'activité de lecture : saisir les principales opérations en jeu dans l'acte de lire, connaître les procédés du (bon) lecteur.</p>	<p>Difficulté à Bâtir des hypothèses de lecture à partir d' éléments externes (paratexte) et d'éléments du texte (une date, un mot en gras, une formule « Il était une fois » ...).</p> <p>Difficulté à identifier les actes de parole dans des textes qui racontent, qui décrivent, qui informent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identification du cadre spatio-temporel dans un récit à partir de l' illustration. • Identification du titre, du nom de l' auteur. • Repérage des répliques des personnages dans un dialogue en s' aidant des tirets. • Identification des personnages dans un texte à partir de l' illustration. • Identification des mots connus.

		• (quoi? de qui?).
--	--	--------------------

Selon DELESALLE²⁵ dans l'apprentissage de la lecture, les apprenants rencontrent beaucoup de difficultés comme :

8.1.1. Trouble concernant l'articulation :

Un trouble d'articulation peut être d'origine d'une mauvaise formation de la bouche, dans ce cas l'apprenant trouve des difficultés au niveau de la prononciation.

8.1.2. Trouble concernant la parole :

La parole est le langage articulé, utilisé pour communiquer. Ce trouble se manifeste dans le cas du bégaiement, c'est l'expression qui peut être empêchée, affectée de contraction inconvenante des cordes vocales, de répétition incontrôlée.

La phonétique française peut avoir été mal assimilée, être déformée par l'influence de la langue maternelle le système vocalique français est très riche, tandis que les consonnes sont principales en arabe, et pour ceux-ci il ya certains apprenants peuvent avoir du mal à différencier : le (i), le (é) et confronter l'un pour l'autre.

8.1.3. Difficultés d'ordre social :

Le milieu social est un facteur majeur pour un jeune enfant pour acquérir une langue française car la réussite d'un apprentissage de la lecture est au sein d'une société à travers les parents, le milieu familial qui favorise et influence l'enfant et lui pousse à faire ou à donner son meilleur. Par contre il y a des enfants qui se trouvent dans une société ou un milieu familial qui défavorise son apprentissage laisse l'enfant se battre ou se livrer par lui-même et la seule victime dans cette situation est l'enfant qui se relève à une absence des parents.

8.1.4. L'effet pédagogique :

Les différentes méthodes que les enseignants utilisent dans l'enseignement de la lecture peut avoir un grand impact ou effet sur la réussite d'un apprentissage de la

²⁵ DELESALLE, D, L'apprentissage des langues à l'école : Diversité de pratique Harmattan, Paris, 2005, p76

lecture, ces effets peuvent bloquer l'élève est ne pas assimiler ou acquérir cette compétence convenablement.

- ✓ Manifeste des difficultés de concentrations.
- ✓ Manque d'intérêt envers les livres.
- ✓ Confond certains sons et certaines lettres.
- ✓ Intervertit la position des lettres dans un mot.
- ✓ Supprime des mots (en ajoutant ou en changeant).
- ✓ Détache des mots ou fait des arrêts ne permettant pas de saisir le sens des expressions de propositions de phrases.
- ✓ Arrive difficilement à exprimer complètement les idées d'un texte.
- ✓ Manque de stratégies pour comprendre le texte dans son entier.
- ✓ Epreuve des difficultés dans les problèmes écrits en mathématique.

8.2. Les stratégies de remédiation en lecture :

Nous essayons d'expliquer les stratégies de remédiation à travers un dispositif inspiré par les travaux de GAISSON²⁶:

- Procéder à une évaluation des connaissances des élèves, de leur représentation de la lecture (comment faut-il faire pour lire?).
- Identifier les stratégies utilisées par le lecteur pour cela, on le fait lire à haute voix et on note les types d'erreurs en se basant sur les stratégies d'identification. Lecture à partir de textes qu'ils ont écrits (plus facile).
- Rendre le lecteur conscient des stratégies qu'il utilise. (Rendre le processus transparent)
- A partir des observations, on demande à l'élève comment il s'y est pris pour lire. S'il ne connaît pas le vocabulaire, on lui dit. On se construit un vocabulaire commun pour mieux se comprendre. C'est par le langage oral que les élèves prennent conscience du processus.
- Rendre le lecteur conscient des stratégies disponibles, utilisées par un lecteur débutant et des stratégies qu'il n'utilise pas. Pour ce travail on distingue trois stratégies :

²⁶ J.Gaïsson, la compréhension en lecture cité par : CELLAL, Fouzia, De la lecture à l'écriture... Pour une meilleure exploitation des acquis de la lecture pour améliorer la production écrite des textes narratifs. Cas de la 2ème AS, Université Larbi Ben M'Hidi , Oum El Bouaghi, P 20

- ❖ La stratégie grapho-phonétique (le décodage)
 - ❖ La stratégie idéographique (le lexique initial).
 - ❖ La stratégie sémantico-contextuelle (basée sur le contexte).
 - ❖ Et le travail de vérification. (Qui peut être considéré comme une 4eme stratégie)
- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise des stratégies utiliser les trois stratégies avec l'aide de l'enseignant.
 - Opérer des prises de conscience des stratégies mises en œuvre.
 - Lecture à haute voix (relecture un texte collectivement).
 - Quand il y a une difficulté, les élèves cherchent comment ils peuvent trouver une autre stratégie avec l'aide des autres.
 - Favoriser l'autonomie dans l'utilisation des stratégies.

Conclusion :

La lecture est une activité didactique fondamentale dans le processus d'apprentissage de FLE. En effet, elle peut être considérée comme l'enjeu majeur pour les apprenants de FLE qui leur permet d'acquérir les moyens et aussi les attitudes pour développer leurs différentes compétences et habiletés par le biais de «plaisir».

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE

Introduction

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. La majorité des apprenants en langue étrangère rencontrent de nombreuses difficultés et obstacles lors de la rédaction.

Dans ce présent chapitre, nous allons parler en premier lieu de la production écrite comme une compétence rédactionnelle, nous allons aborder la notion de la production écrite, son objectif et les processus rédactionnels en FLE. Ensuite nous allons montrer la relation entre la lecture et l'écriture. Puis nous allons citer les difficultés de l'apprentissage de la production écrite et les remédiations possibles.

1. Définition :

1.1. La production écrite :

La production écrite c'est : « l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue »²⁷. Donc, la production écrite c'est le fait de produire des nouveaux énoncés en respectant les différentes règles du code écrit de la langue cible (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe).

La production écrite est une activité complexe qui vise à pratiquer ce que l'apprenant a déjà acquis durant une séquence d'apprentissage. Son objectif majeur est d'amener l'apprenant à s'exprimer librement ses sentiments ; ses idées ; ses intérêts ; ses préoccupations, afin de communiquer avec autrui. Cela demande de maîtriser certaines stratégies et méthodes que l'élève doit s'approprier au cours de son apprentissage. Ainsi, Cette activité implique plusieurs types de compétences dont la compétence linguistique, cognitive, socioculturelle, référentielle et discursive.

Selon BARRE-DE MINAC :

« l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement, de mobilisation et de construction des

²⁷DUBOIS, J, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, coll, trésors du français, Paris, 1994, P381.

connaissances, sur elle-même et sur le monde. Elle appartient, donc au domaine de la cognition. »²⁸

La production écrite est donc le fait de produire un texte cohérent, de manière à établir des relations entre ses composantes, et qui réunit à la fois la forme et le sens, cohérence et cohésion.

2. La place de la production écrite dans le nouveau programme du primaire²⁹ :

Le programme de français de 5^{ème} AP décrit la production écrite comme une activité complexe qui met l'apprenant dans une situation problème et qui lui demande de mobiliser toutes les connaissances et les techniques pour la résoudre.

D'ailleurs dans ce programme, chaque séquence d'apprentissage dans le projet commence tout d'abord par une activité d'oral, ensuite une autre de la compréhension de l'écrit, et enfin par une activité de production écrite. C'est-à-dire que la compréhension de l'écrit et l'oral ce sont des étapes primordiales pour produire un texte.

3. Les modèles de l'écriture :

Selon CORNAIRE et RAYMOND, il existe quatre modèles de productions écrites, trois modèles ont été réalisés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde. Ainsi, ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire :

« Précisons que l'on regroupe habituellement ces modèles en deux grands types, les modèles " linéaires " , qui proposent des étapes très marquées et séquentielles, et les modèles récursifs, de type non linéaire, où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à ces deux types de modèles »³⁰

3.1. Un modèle linéaire :

Ce modèle est élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer³¹. Il devise le processus d'expression écrite en trois étapes qui doivent être respectées par le scripteur : la préécriture, l'écriture et la réécriture. La préécriture représente la phase d'élaboration

²⁸ BARRE DE MINIAC, C, Le rapport à l'écriture, PU du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2000, P33

²⁹ Programme de français, 5ème AP, Janvier, 2009, p 32

³⁰ CORNAIRE, C et RAYMOND, PM, La production écrite, CLE International, Paris, 1999, P25

³¹ Ibid, P26

d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections de forme ou de fond.

3.2. Les modèles non linéaires :

D'après CORNAIRE et RAYMOND, il existe trois modèles non linéaires :

3.2.1. Le modèle de HAYES& FLOWER (1980) :

Ce modèle sert de point de référence de nombreux travaux concernant la production des textes. Les auteurs de ce modèle ont mis en évidence les différentes étapes du processus rédactionnel et les différents mécanismes qui interagissent constamment entre eux. Ils voulaient identifier les processus d'écriture pour résoudre les problèmes rencontrés au scripteur au cours de la rédaction d'un texte. Ce modèle comporte trois composantes majeures pour toute activité d'écriture et qui sont :

- L'environnement de la tâche
- La mémoire à long terme
- Les processus d'écriture

3.2.1.1 L'environnement de la tâche (ou le contexte) :

Il concerne le sujet ou le thème, la consigne d'écriture et l'auditoire auquel on s'adresse. « *Le contexte de la tâche d'écriture inclut toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture, en particulier l'environnement physique, le sujet du texte et les lecteurs éventuels.* »³².

3.2.1.2 La mémoire à long terme :

C'est le lieu de stockage des connaissances antérieures concernant le thème à traiter et des connaissances linguistiques. « *C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte : connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc.* »³³.

³² Ibid.

³³ Ibid.

3.2.1.3 Les processus d'écriture :

Les processus de la production écrite se décomposent en planification conceptuelle qui gère la sélection et l'ordre de présentation de l'information, la mise en texte, qui correspond à la phase de génération de phrase, et enfin la phase révision/édition qui correspond à l'évaluation et éventuellement aux corrections du texte.

- **La planification** : comprend trois types d'actions :
 - **Le plan pour faire** (plan to do) : définit les buts de la rédaction en fonction des intentions, de la motivation du rédacteur ou encore de l'objectif du genre du texte (décrire, convaincre, expliquer, etc.)
 - **Le plan pour dire** (plan to say) : se présente sous forme de : note, plan ou schémas, qui constituent le contenu général du texte à rédiger. Il s'agit d'une version simplifiée et abrégée du futur texte.
 - **Le plan pour rédiger** (plan to compose) : est un plan procédural qui facilite la gestion et le traitement des idées et de la langue.

Avec ce modèle les chercheurs ont pu subdiviser la planification en trois sous-processus : la généralisation (generating), l'organisation (organizing) et l'établissement de buts (goal setting).

- ✓ **La généralisation** : a comme objectif de récupérer les informations en mémoire à long terme.
- ✓ **L'organisation** : permet l'organisation des informations afin d'aborder « plan pour dire ».
- ✓ **L'établissement de but** : sert à ajuster les informations en définissant les buts d'écriture en accord avec « le plan pour faire ».
- **La mise en texte ou l'écriture** :

A cette étape, le scripteur rédige en transformant ses idées énumérées dans son plan en phrases, en paragraphes pour créer un texte cohérent. Pour cela, il doit tenir compte de son objectif et de ses lecteurs, procéder à un choix lexical, faire appel aux constructions syntaxiques et aux marques de cohérence. Par ailleurs, tout en procédant à la mise en texte, il peut revenir à l'étape de planification, ajouter des idées, en retirer, restructurer son plan.

Il faut préciser que le choix lexical est très important car il aura un impact très fort sur la qualité du texte. Il en est de même pour la ponctuation, la constitution des paragraphes, l'usage des connecteurs, des anaphores des adjectifs, des pronoms...

- **La révision :**

Elle se décompose en deux sous processus : la lecture (reading) et la correction (correction) (editing).

L'activité de « la lecture » permet au rédacteur de déterminer la concordance ou les écarts entre le texte écrit et son objectif premier, entre le texte conçu et le texte attendu.

La « correction » permet au scripteur d'étudier et de diminuer les écarts entre le texte visé et le texte produit.

Figure 2 : Les composants cognitifs de la production écrite selon HAYES et FLOWER (1980)³⁴ :

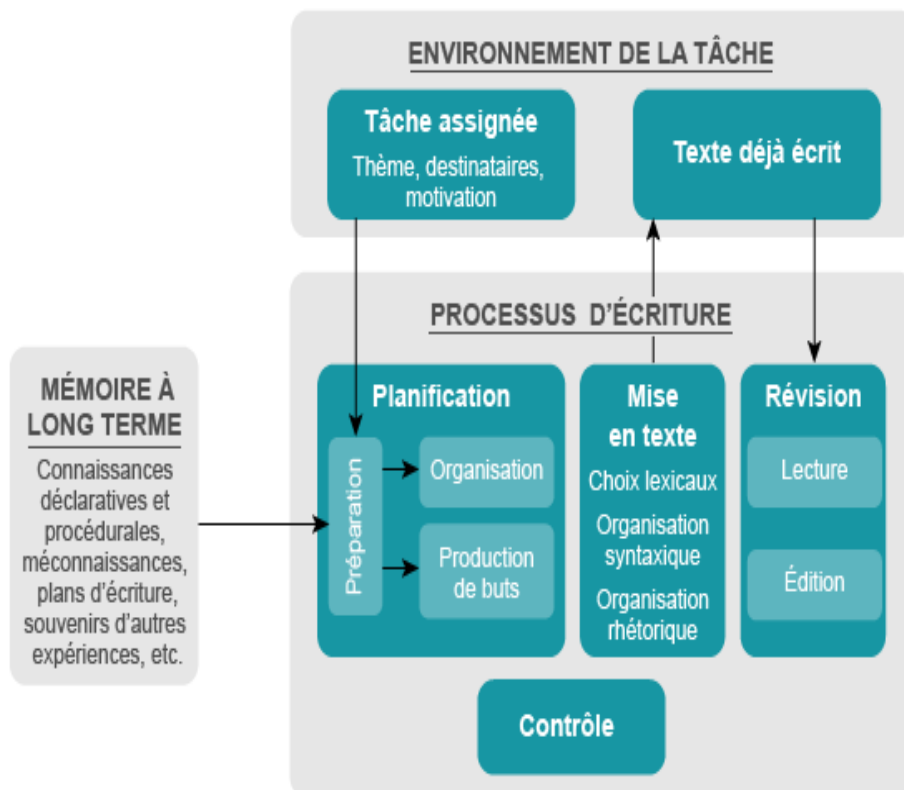


Figure 1 : Le modèle de HAYES & FLOWER (1980)

³⁴<https://edu1022.telug.ca/ecriture/modele-decriture/modele-de-hayes-et-flower-1980/>

3.2.2. Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987) :

BEREITER et SCARDAMALIA: Ont proposé deux descriptions qui s'appuient sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction.

La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée «*connaissances expression*»³⁵, décrit la démarche du scripteur lors de l'exécution de son travail. Dans ce cas, le scripteur ne cherche pas les renseignements préparatoires au sujet à traiter, mais il se base uniquement sur ses propres connaissances et sur son bagage linguistique acquis antérieurement. Pour ce genre de scripteurs, le lecteur n'a pas une grande importance, ils écrivent simplement en employant des mots courants et accessibles à la majorité sans se soucier de la cohérence et de l'enchaînement des idées.

Tandis que la seconde vise un public de scripteurs expérimentés, appelée «*connaissances transformation*», dans la mesure où elle nous présente la démarche d'un scripteur qui adapte le cognitif par rapport à la tâche à réaliser. En effet, il s'agit d'un scripteur qui ne se limite pas à puiser les connaissances dans sa mémoire à long terme pour rédiger son sujet, mais aller au-delà vers une recherche documentée qui l'aide à atteindre l'objectif fixé, c'est-à-dire transmettre son message au lecteur. Ce travail exige du scripteur une habileté remarquable et une organisation du plan d'écriture qui orientera son travail dans le bon sens.

On peut noter que la deuxième description justifie et éclaire les interactions qui lient le scripteur, le lecteur et le texte et l'oriente vers une bonne gestion des activités adéquates. Toutefois, selon CORNAIRE et RAYMOND : « *Ces descriptions élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs novices ou habiles* »³⁶.

³⁵ CORNAIRE, C et RAYMOND, PM, La production écrite, CLE International, Paris, 1999, P 30

³⁶ Ibid.

4. L'objectif de la production écrite :

La production écrite est un acte signifiant qui sert à développer chez l'apprenant un ensemble de ressources et de compétences linguistiques qui se fait par les différentes activités rédactionnelles pour acquérir le savoir-faire.

Elle vise l'acquisition de la capacité de produire des textes qui prennent en considération les intentions de communication. Il s'agit d'écrire dans le but de communiquer, de construire une idée pour rédiger un texte cohérent.

Elle sert à la mise en ordre de toutes les règles aboutissant à la construction du sens en tenant compte de la simplification du savoir de la part de l'enseignant.

La production écrite permet aux apprenants non seulement d'interpréter leurs connaissances mais aussi de les investir de manière conforme. Cela est dans le but d'inciter les élèves à reformuler et restructurer leurs savoirs pour les aider à mobiliser leurs ressources sans difficultés.

5. Les difficultés d'écriture chez les apprenants de FLE :

La production écrite est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de nombreuses connaissances pour sa réalisation. De nombreuses difficultés entravent les apprenants à écrire une bonne rédaction. Celles-ci sont d'ordre linguistique, socioculturels, épistémologique, affectifs, didactiques, etc.

5.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives :

Elles sont théoriques qui doivent être présentées aux connaissances d'ordre procédural.

« Elles correspondent à des connaissances théoriques, à des savoirs tels que connaissance de faits, de règles, de lois, de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales. »³⁷.

³⁷Tardif, 1997, cité par : AMAR, Kheira, Difficultés au niveau de la production écrite et pratiques enseignantes en classe de FLE, Cas : la 4ème année moyenne, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem, P13.

5.1.1. Les difficultés Socioculturelles :

En production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celle du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à la maîtrise de la compétence communicative. Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication. Dans cette perspective, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour quiconque veut communiquer de manière convenable et pertinente. « *Elles ont des relations avec la maîtrise de la compétence des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel qui permettent l'adaptation du texte à la situation de connaissance.* »³⁸.

D'ailleurs, elle touche la connaissance des marqueurs de relations sociales (salutations, conventions de prise de parole), les règles de politesse, la connaissance des proverbes, la connaissance des structures rhétoriques des discours, etc.

*« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Comme on l'a déjà souligné avec la compétence socioculturelle, et puisque la langue est un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté dans le Cadre de référence, notamment en ce qui concerne le socioculturel, pourrait être pris en considération. »*³⁹

5.1.2. Difficultés linguistiques :

Ces difficultés concernent en premier lieu le système des règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Elles traitent l'emploi des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles ... qui permettent au rédacteur une meilleure production des énoncés. Pour aborder ce sujet, on classe les difficultés linguistiques selon :

- **Lexique :**

Les difficultés lexicales concernent la richesse et l'utilisation des mots, le rédacteur doit choisir un lexique significatif de la situation de communication et du contexte linguistique.

³⁸ Ibid.

³⁹ Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues. Strasbourg : Didier, 2005, P93

- **Orthographe :**

Il correspond à un ensemble des règles et des normes pour écrire des mots d'une langue donnée. Il est considéré comme un élément principal pour évaluer les fautes commises lors de la rédaction.

- **Morphosyntaxe :**

Cette partie de la grammaire s'intéresse à l'emploi des règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase.

5.2. Difficultés liées aux connaissances procédurales :

Les connaissances procédurales concernent en particulier les étapes pour réaliser une action. A travers cette catégorie, il s'agit essentiellement du processus et les stratégies de rédaction. Autrement dit, Cette catégorie concerne les difficultés relatives aux processus et les stratégies rédactionnelles en langue étrangère (la planification, la mise en texte, le contrôle et la révision).

- **La planification :**

Pour les scripteurs moins habiles, ils ne consacrent pas de temps à la planification et ils préfèrent transcrire leurs idées au fur et à mesure de leur apparition. Ceci, les entraîne par conséquent à rédiger d'un seul jet, à un manque de clarté et de but dans leurs écrits. En outre, même lorsqu'ils tentent de planifier leur texte ils ne prennent pas en considération les attentes de leurs lecteurs.

- **La Mise en texte :**

C'est la phase de la rédaction la plus difficile, car elle met les scripteurs dans une situation très compliquée à écrire un nombre limité des mots.

- **Révision :**

Elle permet aux scripteurs non seulement de vérifier et corriger les erreurs commises au niveau de la langue (lexique, orthographe, conjugaison), mais aussi au niveau des idées et de la conformité du texte rédigé.

« Plusieurs difficultés sont décelées lors de la révision. Un scripteur habile, en corrigeant ses erreurs, se focalise à la recherche des idées et contrôle la conformité de

son texte à l'objectif de départ. Par contre, un scripteur moins habile, lors de la révision s'intéresse particulièrement au lexique, à l'orthographe et la conjugaison. »⁴⁰

5.3. Difficultés d'ordre cognitif :

Les troubles cognitifs sont responsables de troubles des apprentissages .Ils peuvent prendre l'allure d'une lenteur, d'une inattention ,de difficultés de mémoire ,de manque de concentration, de difficultés de compréhension .le système cognitif de l'être humain est très complexe ,il permet de traiter des informations dont certaines pourront être transformées en connaissances . L'approche cognitive considère l'acte d'écrire comme une situation problème faisant appel à différentes connaissances (procédure, condition).

5.4. Des difficultés motivationnelles :

La motivation c'est un facteur majeur qui donne une envie à l'apprenant à écrire et exprimer ses idées sans avoir des difficultés.

« L'apprenant-scripteur exprime des idées, ses émotions et ses pensées. Autrement dit tout ce qui est relatif au motif qui génère l'activité d'écriture. Avoir envie d'écrire, oser écrire, accepter de laisser sa trace, d'échanger, de se dévoiler, ce sont des motifs qui amènent l'apprenant à l'action d'écrire. »⁴¹

6. Les stratégies de la remédiation de l'apprentissage de l'écrit :

L'apprentissage de l'écrit naît d'une rencontre de tous les jours avec la langue. Pour y remédier, l'apprenant doit donc avoir une relation claire avec l'écrit. Pour cela, il faut:

- Construire une représentation juste de l'écrit et de ses fonctions afin de donner du sens à la production écrite : l'apprenant doit faire l'expérience de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit. Et du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit.
- Favoriser, les interactions positives avec l'écrit, si l'apprenant se représente précisément la tâche d'écriture, les éléments de la situation de communication et les enjeux, il ne sentira pas en situation d'échec, car il détiendra les cartes pour parvenir à la production du texte demandé. Pour cela la pratique doit-être régulière, tout au long de la scolarité.

⁴⁰Ibid.

⁴¹C.SIMARD cité in : MEBEIDA, Adila, L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4ème année moyenne en zone rurale, Université Abdlhamid Ibn Badis-Mostaganem, P30.

- Donner les outils afin d'acquérir des stratégies d'écriture : ce dernier point est souligné dans les textes officiels parce que l'élaboration et l'utilisation d'outils rendent moins complexe d'explication des critères de fonctionnement de l'acte d'écriture. Cela permet aussi, d'éviter le sentiment de blocage. De plus, ces outils vont permettre à l'apprenant de gagner de l'assurance en acquérant une certaine autonomie.

« Il faut mettre en place une pédagogie de l'écrit qui repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique cohérente, l'écrit étant une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées (l'élève doit se représenter l'écrit à produire, chercher des informations, les planifier, les organiser, utiliser une langue correcte pour produire et relire le texte pour l'améliorer). »⁴²

- Ainsi, la mise en place d'un projet d'écriture va permettre aux apprenants de modifier leur représentation erronée de l'écrit, d'accorder du sens à l'écrit et d'avoir l'envie d'écrire.
- Et pour aider les apprenants, d'avantage dans cette tâche. Il faut prévoir :
 - Un projet d'enseignement : des objectifs, des capacités à construire ;
 - Des tâches pour les apprenants : écrire pour qui ? quoi ? pour quoi faire ?
 - Des modalités de lecture et de réécriture les textes produits ;
 - Des outils d'écriture produits en classe ;
 - Des exercices pour aider les apprenants à dépasser les difficultés rencontrés au cours de leur tâche d'écriture. Dans le but que les apprenants ne soient pas bloqués à cause d'un manque d'idées, de problèmes d'organisation où de maîtrise de la langue, le travail peut s'effectuer en petits groupes. En effet, ce mode de travail devrait faciliter l'écriture : chacun apporterait sa pièce à l'édifice. Pour changer les sujets qui reviennent souvent. Comme « imaginez la suite », il faut leur proposer de nouvelles procédures que leur apporter une émulation plus forte.
 - Des activités d'écriture nouvelles se mettent alors en place, pour parvenir à ce que les apprenants soient amenés à produire des écrits le plus tôt possible. Des chercheurs ont proposé le procédé de la « dictée pour l'apprenant » dont le fonctionnement consiste à parler l'écrit.

⁴² Ministère de l'éducation national, document d'accompagnement du programme de française 5ème année primaire, Alger ONPS 2006, P106

- Les apprenants semblent y trouver motivation supplémentaire puisque l'acte d'écrire a véritablement un sens pour eux. Leur écrit est destiné à quelqu'un où destiner à être lu à l'ensemble de la classe.

7. Le rapport lecture/écriture :

L'enseignement /apprentissage des langues étrangères repose sur deux activités fondamentales : l'activité de la lecture et l'activité de l'écriture, c'est pourquoi la relation entre ces deux activités capte l'attention de plusieurs chercheurs. Ces deux activités sont considérablement liées, ce sont deux versions d'un même objet, mais malgré leurs ressemblances le rapport entre eux reste délicat, car on ne peut pas séparer l'une de l'autre, chaque activité contribue à construire l'autre activité.

Tableau 2 : le rapport lecture/écriture

La Lecture	L'écriture
<i>« La lecture est considérée comme une activité qui mobilise beaucoup de ressources: linguistiques, énonciatives, pragmatiques, etc. Elle devrait dépendre d'une typologie textuelle et des stratégies à effectuer pour qu'elle puisse satisfaire les désirs du lecteur».</i> ⁴³	<i>« Ecrire, c'est produire une communication à l'aide d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Autrement dit, écrire c'est concrétiser un objet conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte). »</i> ⁴⁴

En effet, la lecture et l'écriture sont deux faces d'une même pièce du moment où ces deux habiletés sont d'origines sociales, et dont le but principal est de donner du sens dans un cadre précis. La lecture aide beaucoup l'élève à se sentir apte à comprendre un texte qui est entre ses mains, et ainsi enrichir son vocabulaire, cela au fur et à mesure, va être avantageux pour réinvestir ce qui a déjà été étudié par la production écrite. D'ailleurs, il est nécessaire de signaler que l'apprentissage de la lecture est une étape primordiale pour accéder à la compréhension de texte et par la suite arriver à mettre en place les différentes stratégies permettant une lecture fluide pour enfin acquérir une

⁴³ Ibid.

⁴⁴ D'après GAONAC'H, D, et GRUCA, I, cité in CHELLOUAI, Nahla, Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE Cas des apprenants de la 2ème AS, Université Mohamed Kheider –Biskra, P27

compétence de production écrite. Ainsi les apprenants doivent être conscients des liens entre la lecture et l'écriture pour être en mesure d'exploiter les textes supports lus.

Conclusion :

L'écriture est donc une activité complexe, qui fait intervenir un ensemble de compétences de différents ordres : linguistique, référentiel, discursif, cognitif et socioculturel. Elle est un processus à plusieurs étapes dont la planification, la mise en texte et la révision, qui ne se déroulent pas toujours de manière linéaire.

La lecture et l'écriture sont indispensables l'une pour l'autre car tous documents écrit est produit pour être lu donc, la lecture a un très grand impact sur l'écriture et que l'écriture influe à son tour la lecture donc toutes les deux sont complémentaires.

Partie pratique

CHAPITRE III : DE LA
THEORIE A LA
PRARIQUE

Introduction :

Pour donner une valeur à notre travail de recherche et apporter des éléments de réponse à notre problématique, nous allons dans ce chapitre, en premier lieu, analyser les données récoltées par une enquête par questionnaire auprès de 20 enseignants de la 5^{ème} année primaire pour apporter des informations concernant les obstacles rencontrés aux apprenants en lecture et écriture et remédiations possibles. De même pour enrichir notre travail, nous allons en second lieu analyser les productions écrites des élèves de la 5^{ème} AP.

1. Présentation du lieu et d'échantillon :

1.1. Présentation du lieu :

Notre enquête est effectuée dans l'école primaire EL AMIR ABDELKADER qui se trouve dans la wilaya de TISSEMSILT avec une classe de 5^{ème} AP.

1.2. Présentation d'échantillon :

Notre public d'enquête se constitue des apprenants de 5^{ème} année primaire groupe « 1 », ces apprenants que nous avons choisis pour notre recherche sont aux nombres de 15 élèves. (08) filles et (5) garçons dont l'âge est entre neuf et douze ans, promotion 2020/2021. Nous avons choisis la classe de 5^{ème} AP parce que dans le système éducatif algérien, elle est non seulement la dernière classe au cycle primaire, mais elle est aussi la troisième année d'apprentissage de la langue française ; les élèves de cette classe ont donc deux années de contact effectif avec le français. Ils sont censés être capables de lire et produire un texte.

2. Présentation du questionnaire :

Afin que notre enquête soit conduite avec objectivité, nous avons opté pour un questionnaire adressé aux enseignants de la 5^{ème} AP afin de recueillir des informations et des réponses à notre problématique.

Le questionnaire est composé de 13 questions, 03 questions fermées et 10 ouvertes, il est devisé en deux parties, la première concerne l'enseignement de la lecture et la deuxième vise l'enseignement de la production écrite. Ces dernières permettent aux enseignants de formuler leurs avis personnels, elles se rapportent essentiellement sur les

difficultés de la lecture et de la production écrite rencontrées par les apprenants de la 5^{ème} AP, ainsi que leurs remédiations possibles.

Notre enquête par questionnaire a été menée auprès de différentes écoles primaires de Tissemsilt. On a visité les écoles primaires suivantes :

- Hassiba BenBouali
- El Amir Abdelkader
- 1 Novembre
- Belalia Bouziane
- Touda Mimouna
- Abdelhamid Ben Badis

Nous avons distribué le questionnaire à de 20 enseignants. Mais après le rassemblement du questionnaire, nous avons remarqué qu'il y a uniquement 8 enseignantes qui ont répondu au questionnaire, ainsi qu'il y a des questions qui ont été laissées sans réponse par quelques enquêtées.

3. L'analyse de questionnaire :

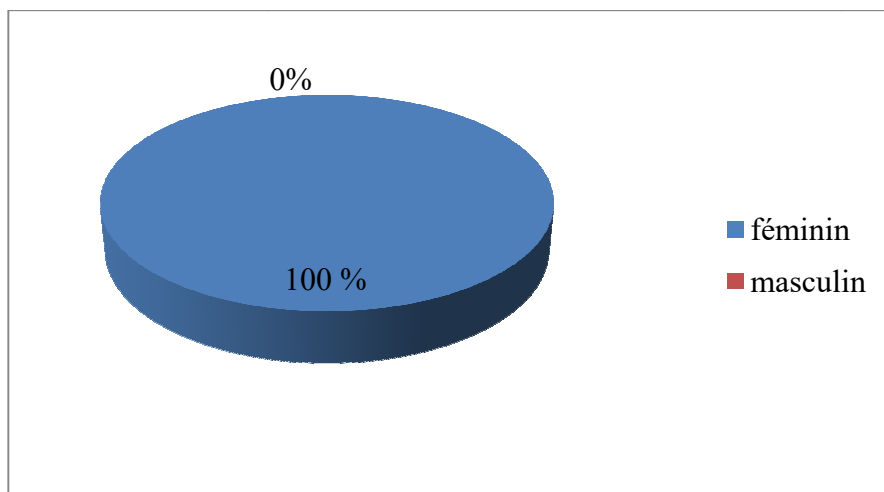
3.1. Renseignements individuels :

Nombre d'enseignant : 08

Sexe :

Tableau 3 : le sexe des enquêtées

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Féminin	8	100%
Masculin	0	0%



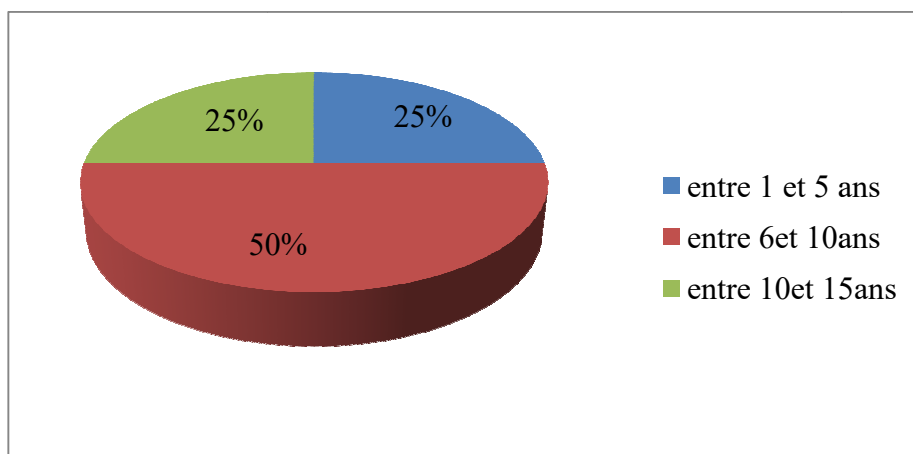
Secteur N°1 : le sexe des enquêtées

Ancienneté :

Question : Depuis quand vous enseignez ?

Tableau 4 : l'ancienneté

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
Entre 1 et 5ans	2	25%
Entre 6 et 10ans	4	50%
Entre 10 et 15ans	2	25%



Secteur N°2 : l'ancienneté

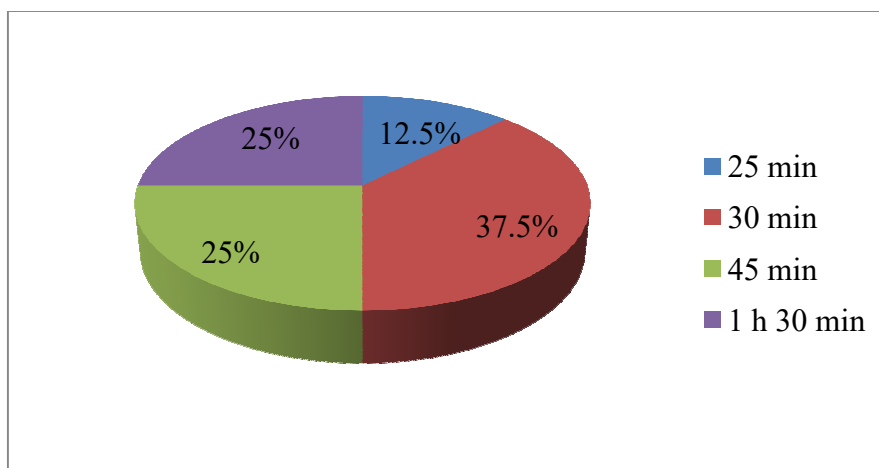
3.2. L'enseignement de la lecture :

Question N°1 :

Quel est le volume horaire consacré à la séance de la lecture en 5^{ème} AP par séance ?

Tableau 5 : le volume horaire consacré à la séance de la lecture en 5^{ème} AP par séance

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
25min	1	12.5%
30min	3	37.5%
45min	2	25%
1h 30min	2	25%



Secteur N°3 : le volume horaire consacré à la séance de la lecture en 5^{ème} AP par séance

Commentaire :

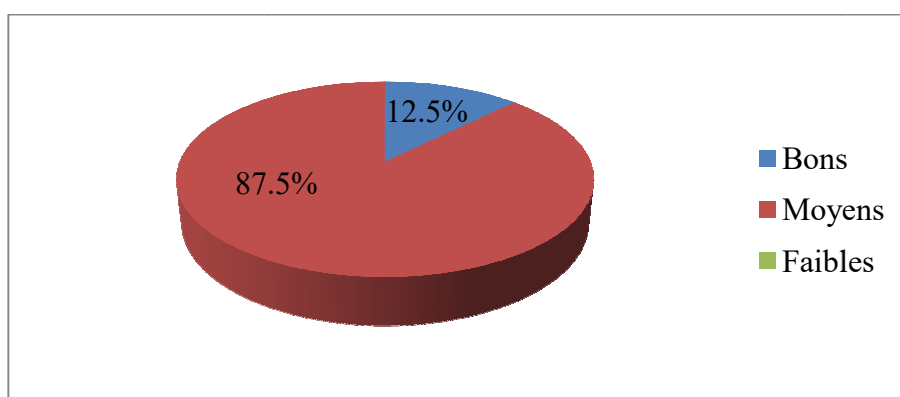
Cette question montre le temps accordé à la lecture par les enseignants. En effet, 75% n'exploitent pas toute la séance. Tandis que, 25% des enseignants consacrent toute la durée pour une séance de lecture. Partant de ce constat, le volume horaire consacré à cette activité n'est pas respecté.

Question N°2 :

Comment sont vos élèves en lecture?

Tableau 6 : le niveau des élèves en lecture

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Bons	1	12.5%
Moyens	7	87.5%
Faibles	0	0%



Secteur N°4 : le niveau des élèves en lecture

Commentaire :

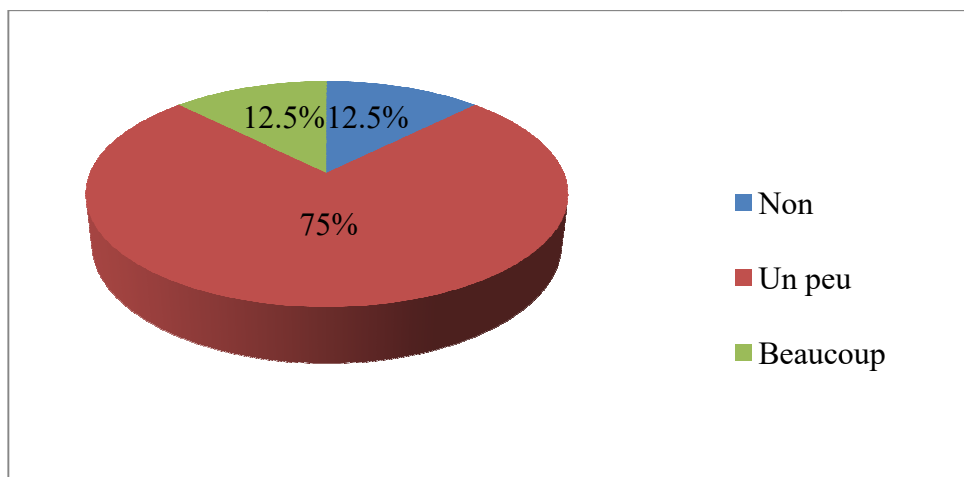
Le plus grand nombre des enseignants estiment que le niveau de leurs élèves en lecture est moyen, en raison de nombreux facteurs scolaires. Environ juste 12.5% jugent qu'il est bon.

Question N°3 :

Vos élèves sont –ils intéressés par la séance de lecture ?

Tableau 7: l'intérêt des élèves pour la séance de lecture

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Non	1	12.5%
Un peu	6	75%
Beaucoup	1	12.5%



Secteur N°5: l'intérêt des élèves pour la séance de lecture

Commentaire :

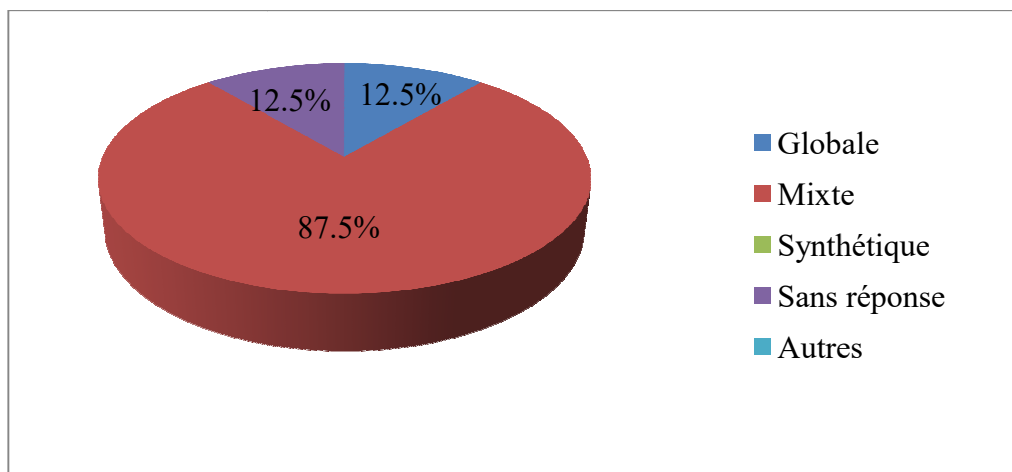
75% des enseignants trouvent que leurs élèves éprouvent peu d'intérêt lors de ces séances, parce que ces derniers s'ennuient. Parfois le thème ne les motive pas. Et 12.5% déclare que leurs élèves aiment bien lire tandis que 12.5% c'est-dire un enseignant avance que ces élèves négligent carrément cette activité.

Question N°4 :

Quelles méthodes de lecture utilisez-vous en classe?

Tableau 8: les méthodes de lecture utilisées en classe

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Globale	1	12.5%
Mixte	7	87.5%
Synthétique	0	0%
Sans réponse	1	12.5%
Autres	0	0%



Secteur N°6 : les méthodes de lecture utilisées en classe

Remarque : une enseignante a coché deux propositions (globale et mixte).

Commentaire :

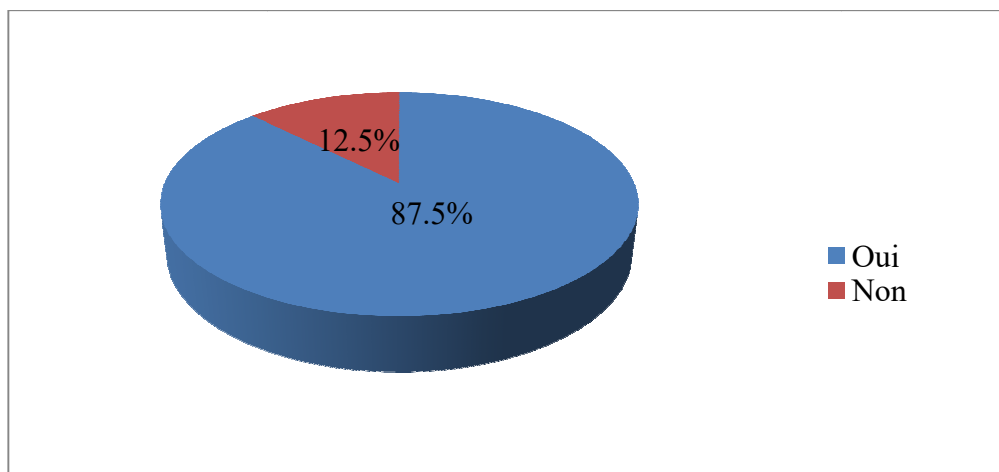
87.5% des enseignants appliquent la méthode mixte qui englobe la syllabique et la globale, tandis que 12.5% utilise en classe pour enseigner la lecture la méthode globale et personne n'applique la méthode synthétique. Ainsi qu'il n'y a pas une enseignante parmi eux qui adopte d'autres méthodes

Question N°5 :

Utilisez-vous le livre de l'élève lors d'une séance de lecture ? Si non, à quel genre de support avez-vous recours ?

Tableau 9 :l'utilisation du manuel scolaire lors d'une séance de lecture

Réponses	Nombre réponses	Pourcentage
Oui	7	87.5%
Non	1	12.5%



Secteur N°7 : l'utilisation du manuel scolaire lors d'une séance de lecture

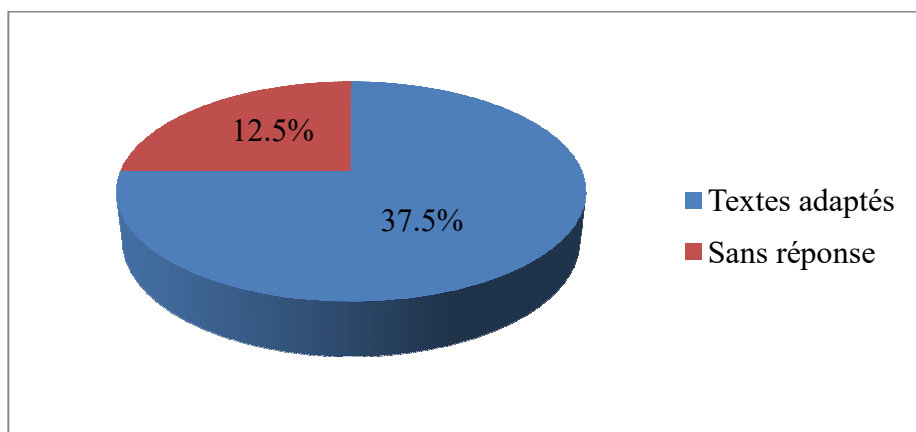
Commentaire :

87.5 % des enseignants utilisent le manuel uniquement comme repère pour choisir les supports appropriés aux séances de la lecture. Cependant, 12.5% ne l'utilisent pas pour animer cette séance.

Tableau 10: les supports utilisés pour enseigner la lecture

Remarque : trois enseignantes ont répondu par oui, mais elles ont donné une réponse à cette question.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Textes adaptés	3	37.5%
Sans réponse	1	12.5%



Secteur N°8 : les supports utilisés pour enseigner la lecture

Commentaire :

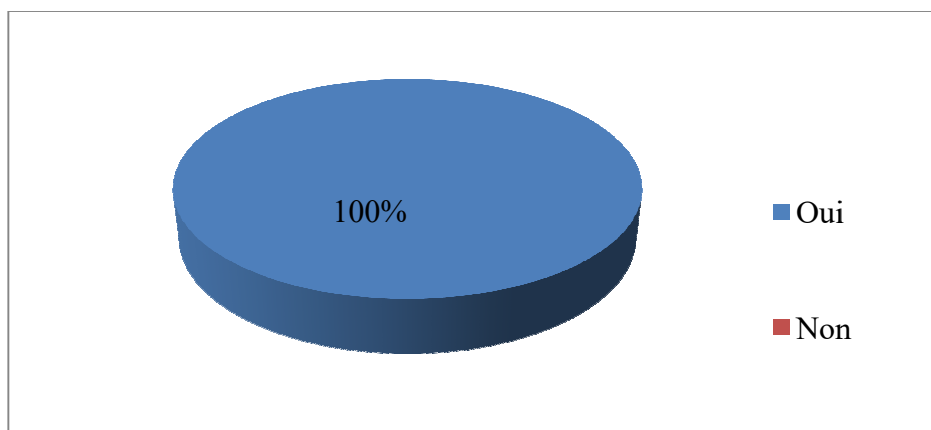
37.5% des enseignantes utilisent le même support lors d'une séance de lecture, afin de remplacer les textes qui se trouvent dans le manuel scolaire et qui réalisent effectivement les compétences à installer chez l'apprenant.

Question N°6 :

Les élèves rencontrent-ils des difficultés de la lecture ? Si oui, lesquelles ?

Tableau 11: les difficultés de la lecture

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	8	100%
Non	0	0%



Secteur N°9: les difficultés de la lecture

Commentaire :

Tous les enseignants, sans exception, affirment que les apprenants rencontrent énormément de difficultés à lire.

Deux enseignantes n'ont pas données de détails, c'est-à-dire 25%. Et pour les cinq autres enseignantes, c'est-à-dire 75% nous retenons les réponses suivantes :

- La correspondance phonie-graphie.
- Problème d'articulation, une mauvaise distinction entre les sons, les lettres, les syllabes.

- Des problèmes de sons.
- Difficultés de déchiffrage.
- Deux enseignantes ont répondu la prononciation

D'après ces réponses nous constatons que les difficultés rencontrées par majorité des élèves sont multiples, comme les difficultés de prononciation, d'articulation, de déchiffrage...

Question N°7 :

Quelles sont les remédiations possibles que vous proposez pour aider les élèves à dépasser les handicaps de la lecture ?

Une enseignante n'a pas répondu à cette question, c'est-à-dire 12.5%, et pour les autres 87.5% leurs réponses étaient comme suite :

- Suivre une méthode de la lecture syllabique, proposer de courts textes, proposer des entraînements (formation des mots, des phrases et des paragraphes pour s'habituer à la lecture)
- Lisez des phrases, des textes courts
- La lecture syllabique
- Utilisation du tableau syllabique
- Phonétique
- Deux enseignantes ont répondu par la lecture à la maison

Commentaire :

A partir de ces réponses, nous constatons que les enseignants utilisent presque les mêmes stratégies pour remédier aux difficultés de la lecture.

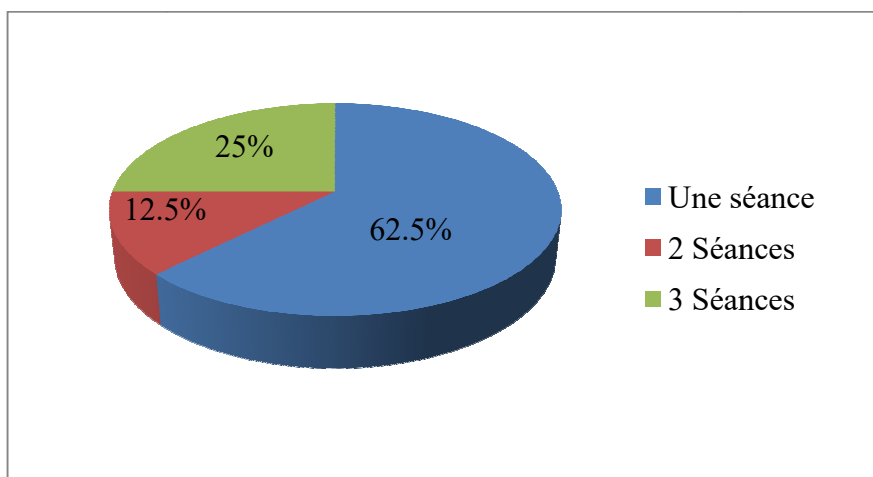
3.3. L'enseignement de l'écriture :

Question N°8:

La production écrite vous demande combien de séances ?

Tableau 12: le nombre des séances de la production écrite

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Une séance	5	62.5%
2 séances	1	12.5%
3 séances	2	25%



Secteur N°10: le nombre des séances de la production écrite

Commentaire :

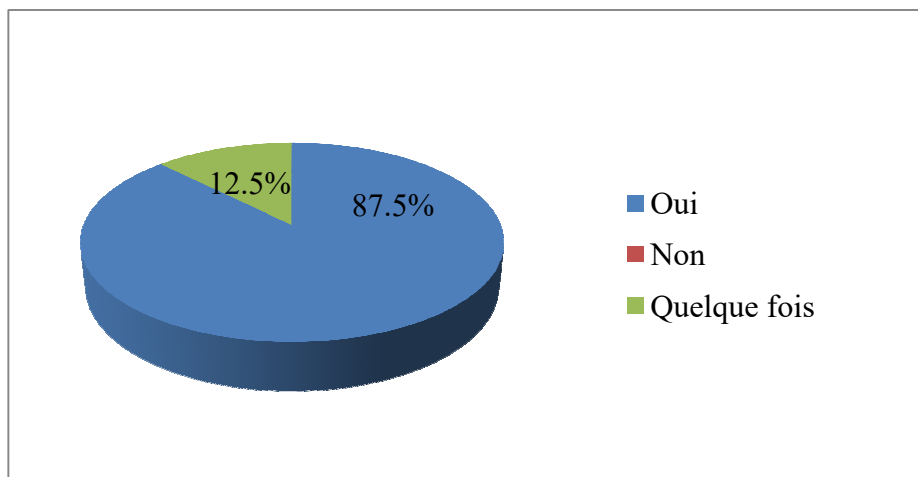
Pour cette question, la majorité des enseignantes interrogées, c'est-à-dire 62.5% affirment que la séance de la production écrite demande une seule séance et 12.5% enseigne cette activité en deux séances, tandis que 25% des enseignantes affirment qu'elle se manifeste en 3 séances dont deux séances sont consacrées à la préparation de l'écrit et une séance consacrée à la production écrite.

Question N°9:

Commencez-vous la séance de la production écrite par la préparation à l'écrit ? Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

Tableau 13: la séance de la préparation à l'écrit

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	7	87.5%
Non	0	0%
Quelque fois	1	12.5%



Secteur N°11: la séance de la préparation de l'écrit

Deux questionnaires sont sans réponse sur cette question, c'est-à-dire 25%, et pour les autres enseignantes, c'est-à-dire 75% ont répondu comme suit :

- Elle consiste de toutes les leçons précédentes : vocabulaire, orthographe, conjugaison
- Elle consiste de toutes les leçons
- Des exercices en rapport avec le thème de la production écrite
- On commence toujours par une préparation à l'écrit qui facilite la tâche aux apprenants pour qu'ils puissent rédiger une production écrite
- Compléter des textes par des mots
- Des exercices d'entraînements à l'écrit en relation avec le projet en question : format des phrases (réemploi, explication des cours (points de langues)).

Commentaire :

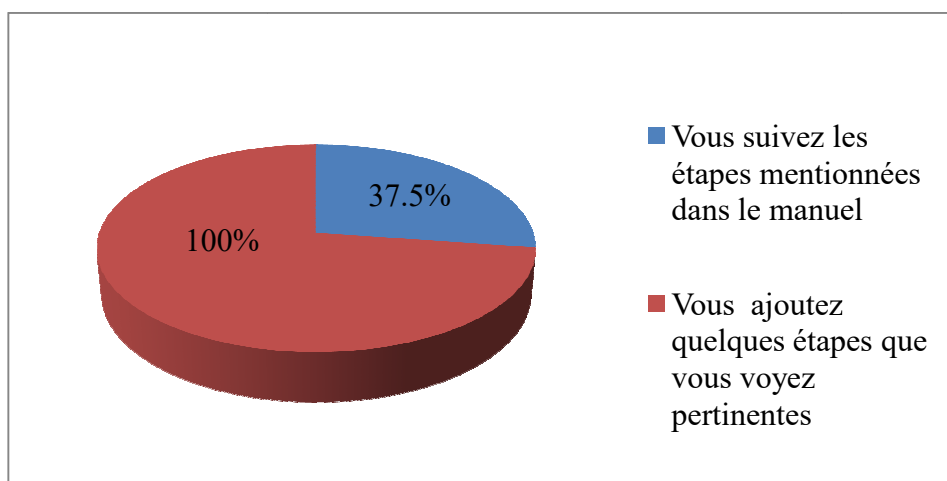
D'après ces réponses, nous constatons que l'étape de la préparation à l'écrit représente un moment essentiel pour l'apprenant afin d'obtenir des informations, qui lui seront indispensables lors de l'écriture. Cependant, elle consiste en des leçons déjà faites dans la classe, compléter des textes par des mots et des exercices d'entraînements à l'écrit.

Question N°10:

Comment procédez-vous pour enseigner la production écrite ?

Tableau 14: l'enseignement de la production écrite

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Vous suivez les étapes mentionnées dans le manuel	3	37.5%
Vous ajouter quelques étapes que vous voyez pertinentes	8	100%
Autres	0	0%



Secteur N°12 : l'enseignement de la production écrite

Remarque : trois enseignantes ont choisi les deux premières propositions

Commentaire :

Les réponses fournies permettent de constater que huit répondantes (soit 100%) ajoutent quelques étapes pour enseigner la production écrite. Par contre, 37.5% des enseignantes interrogées préfèrent suivre les étapes mentionnées dans le manuel. Ainsi qu'il existe aussi des enseignantes qui ajoutent quelques étapes pour enseigner la production écrite et préfèrent suivre les étapes mentionnées dans le manuel.

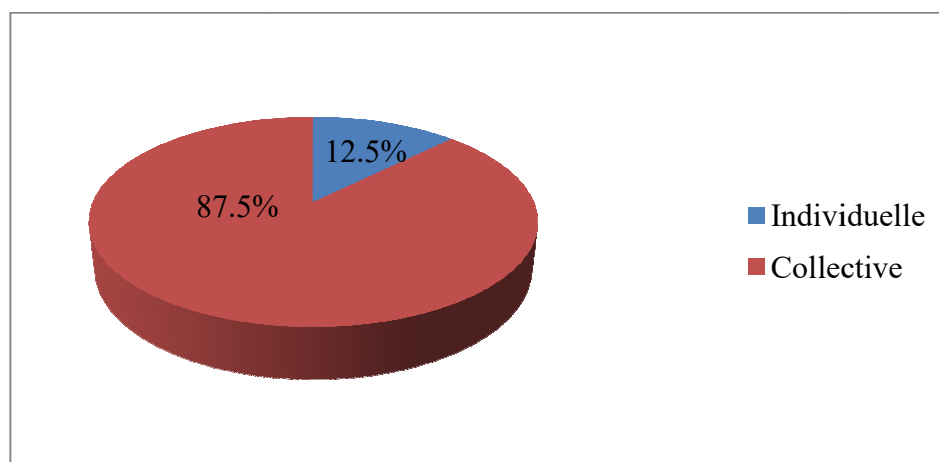
Dans l'ensemble, les enseignantes interrogées multiplient les étapes pour enseigner la production écrite.

Question N°11:

Organisez- vous des séances de correction de rédactions ?

Tableau 15: les types des séances de correction de rédaction

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Individuelle	1	12.5%
Collective	7	87.5%



Secteur N°13 : les types des séances de correction de rédaction

Commentaire :

D'après 87.5% des enseignantes interrogées la correction des productions écrites au primaire et plus précisément en classe de cinquième année est collective sur le plan

méthodologique et pédagogique, tandis que uniquement 12.5% qui la fait individuellement.

Question N°12:

D'après vous, quelles sont les obstacles rencontrés par vos apprenants lors de l'écriture ?

Une enseignante n'a pas répondu à la question, c'est-à-dire 12.5%, et pour les autres c'est-à-dire 87.5% nous retenons les réponses suivantes :

- Il ya les fautes d'orthographe, la conjugaison
- Beaucoup de chose : les fautes, l'indispensabilité de la conjugaison, le manque de la cohérence et de la cohésion
- Vocabulaire restreint, mal exploitation des cours (non assimilation des cours pour les exploiter en production)
- Des obstacles concernant l'orthographe et le vocabulaire
- Les apprenants n'arrivent pas à faire une lecture combinatoire, ils n'arrivent pas aussi à distinguer entre les syllabes
- Quelques apprenants ne savent pas comment construire une phrase, le respect des normes d'écriture, la correspondance phonie-graphie
- Les normes d'écriture. L'écriture du script à la cursive (la transformation)

Commentaire :

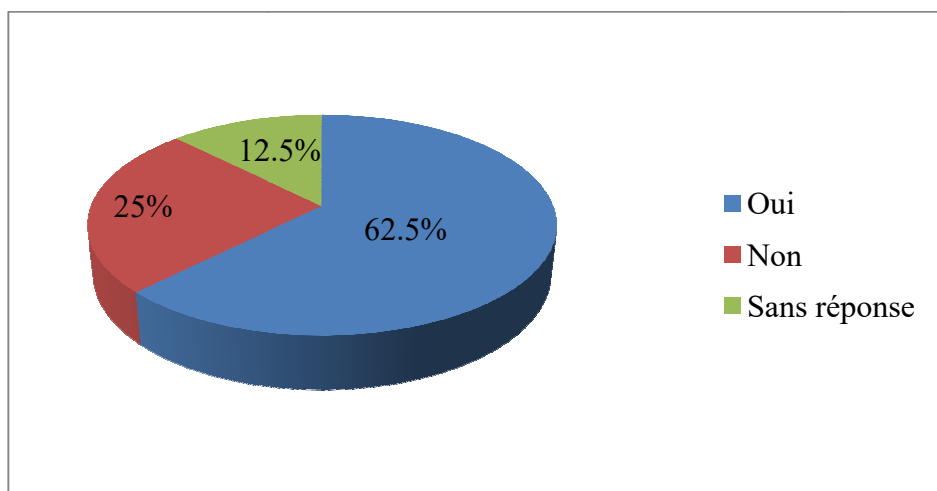
Nous constatons après la synthétisation des résultats que les élèves ont un tas de difficultés dans la production écrite ce qui provoque un obstacle devant ces apprenants et un vrai casse tête pour les enseignants. Donc, les obstacles les plus rencontrées sont au niveau du vocabulaire, orthographe et la conjugaison.

Question N°13 :

Prévoyez- vous des séances d'auto- évaluation et de remédiation ? Si oui, que faites vous pour remédier aux erreurs de vos apprenants ?

Tableau 16: les séances de la remédiation

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	5	62.5%
Non	2	25%
Sans réponse	1	12.5%



Secteur N°14 : les séances de la remédiation

2 enseignantes n'ont pas répondu, c'est-à-dire 25%, et 3 enseignantes c'est-à-dire 37.5% ont répondu comme suit :

- Selon les besoins des apprenants : exercices écrits, exercices ludiques, exercices oraux.
- Recenser les lacunes et proposer d'autres exercices pour renforcer la compréhension des leçons non acquis, assimilés
- Des exercices écrits

Commentaire :

Les réponses obtenues à cette question révèlent que 62.5% des enseignants consultés prévoient des séances d'évaluation et de remédiation. Pendant ces séances, les enseignants corrigent les erreurs, donnent des exercices de remédiation et présentent un modèle de rédaction. Par contre, 25% des enseignants interrogés ne prévoient pas des séances d'évaluation et de remédiation.

Dans l'ensemble, durant les séances d'évaluation et de remédiation, les enseignants proposent des activités et des exercices selon les besoins des apprenants.

4. L'analyse des productions écrites :

Pour identifier les causes et les origines des difficultés rencontrées chez les apprenants en rédigeant, nous avons proposé un sujet de production écrite à une classe de la 5^{ème} AM. Celle-ci compte 15 apprenants (5garçon et 8filles) dont l'âge varie de 9 à 12ans. Cette rédaction est réalisée en une demi-heure (à la fin de la séquence).

L'activité de production écrite présentée est mentionnée au niveau du premier projet et plus précisément de la 2ème séquence d'apprentissage. (Le manuel scolaire p32).

L'activité a pour objectif d'amener l'apprenant à présenter un animal en quatre(04) ou six (06) phrases à fin d'installer la composante de la compétence suivante : produire un texte en fonction d'une situation de communication.

4.1. La consigne :

Nous avons proposé le sujet suivant :

Ecrit un texte pour décrire, puis présenter le loup du parc de Jijel à tes camarades.

Utilise la boîte d'outils suivante :

Tableau 17 : la boîte d'outils

Les noms	Les verbes	Les adjectifs
un loup	Il habite	Grandes
un renard	Il ressemble à/ au	Pointu
un animal sauvage	Il chasse	Longue
le désert	Il a	
la forêt	Il est	
les crocs		
des oreilles		
le museau		
la queue		

4.2. La grille d'évaluation de la production de 5^{ème} AP :

Tableau 18 : La grille d'évaluation de la production de 5^{ème} AP

Critères	Indicateurs		Barème	Note
-Pertinence de la production	Respect de la silhouette de texte	Respect du thème	1pt + 1pt	2pts
-Cohérence sémantique	Vocabulaire en rapport avec le thème	Titre en rapport avec le contenu	0,5 pt + 0.5pt	1pt
-Correction de la langue	Verbes au temps indiqué	Emploi correct des pronoms	0.5pt + 0.5pt	1pt

4.3. Présentation des copies et les erreurs aperçues :

Tableau 19 : les erreurs aperçues dans les copies et les corrections possibles

N° de la copie	Les erreurs	Les corrections
N°1	Mammifère sauvage Il se nourrit viande Le foret Il a petite oreille et longue queue Il est petit animal	Mammifère et sauvage Il se nourrit de la viande La forêt Il a des petites oreilles et une longue queue Il est un petit animal
N°2	Soufage Il se nourrit viande Il vit foret Il a longue et queue Il est petit animal oreille grande	Sauvage Il se nourrit de la viande Il vit dans la forêt Il a une longue queue Il est un petit animal, il a des grandes oreilles
N°3	Sovage	Sauvage

DE LA THEORIE A LA PRATIQUE

	<p>Il se nourrit viande Dos la forêt Il a petite oreille et longue queue Il est grande animal</p>	<p>Il se nourrit de la viande Il vit dans la forêt Il a des petites oreilles et une longue queue Il est un grand animal</p>
N°4	<p>Il se nourrit viande Il vit feret Il est petite oreille grande animal</p>	<p>Il se nourrit de la viande Il vit dans la forêt Il est un grand animal, il a des petites oreilles</p>
N°5	<p>Il se nourrit viande Il vit dans forêt Il a petit oreille</p>	<p>Il se nourrit de la viande Il vit dans la forêt Il a des petites oreilles</p>
N°6	<p>Le loup est un animifère savane Il vit de la forêt Il est grande animal</p>	<p>Le loup est un animal mammifère et sauvage Il vit dans la forêt Il est un grand animal</p>
N°7	<p>Sevaje Il se nourrit le la animaux Il vit le savane Il a petite oreille et longue queue Petite animal</p>	<p>Sauvage Il se nourrit de la viande Il vit dans la forêt Il a des petites oreilles et une longue queue Il est un grand animal</p>
N°8	<p>L'herbe est un animal mammifère animaux Il se nourrit abffenses Il vit savane Il a grande et il est deux animal</p>	<p>Le loup est un animal mammifère Il se nourrit de la viande Il vit dans la forêt Il est un grand animal</p>
N°9	<p>Savja Il se nourrit viande il vit desert Il a zanima et potita il est</p>	<p>Sauvage Il se nourrit de la viande, il vit dans la forêt Il est un grand animal</p>

	deux animal	
N°10	Il se nourrit viande et des animaux Il a de grande oreille et deux deffenses. Il est grande animal	Il se nourrit de la viande Il est un grand animal, il a des petites oreilles

4.4. Commentaire :

4.4.1. Pertinence de la production :

100% des élèves écrivent leurs textes en suivant la consigne (la description du loup), la chose qui nous permet de dire qu'ils ont bien lu et compris la consigne.

40% des élèves n'ont pas respecté la silhouette du texte, c'est-à-dire la structure d'un texte documentaire. Ils ont écrit des phrases incomplètes.

4.4.2. Cohérence sémantique :

100% des élèves ont écrit le titre du texte qui est en rapport avec le contenu.

Quant à la cohérence sémantique, les apprenants ont utilisé des phrases qui ne sont pas enchainées pour transmettre leurs idées. D'ailleurs nous remarquons que la majorité des élèves ont utilisé la majuscule et le point, tandis qu'ils n'ont pas employé la virgule, cela veut dire qu'ils n'ont pas respecté les règles de ponctuation.

4.4.3. Correction de la langue :

Et pour la cohérence du système des temps, nous constatons que 100% des élèves ont conjugué les verbes au présent de l'indicatif, en employant la 3^{ème} personne du singulier (il).

Et concernant l'orthographe 100% des élèves ont commis des fautes, précisément ils ne font pas une différence entre le féminin et le masculin.

Conclusion :

Après l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus dans l'étude des difficultés touchant à la lecture et l'écriture auprès des apprenants de 5^{ème} année primaire, ainsi les résultats observés à travers les réponses des enseignants sur le questionnaire et l'analyse des productions écrites. Nous avons pu conclure et mettre en valeur ce que les apprenants ont des difficultés de la lecture et de l'écriture parce qu'ils n'ont pas assez de bagage linguistique, et un manque d'intérêt.

Nous constatons aussi qu'il n'y a pas de méthode bien précise pour se perfectionner dans le domaine de la lecture et l'écriture, Cela crée de différentes difficultés devant l'apprenant.

**CONCLUSION
GÉNÉRALE ET
PERSPECTIVES**

1. Conclusion générale :

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, dont l'intitulé est : « la lecture et l'écriture chez les élèves de la 5^{ème} année primaire. Obstacles rencontrés et remédiations possibles ».

Dans le cadre de notre recherche, nous avons accordé une grande importance à la lecture/ écriture, car la lecture est l'un des éléments fondamentaux qui contribuent à la réussite scolaire de l'apprenant. C'est grâce à cette activité que l'apprenant pourra être autonome dans son apprentissage de l'écriture.

Notre point de départ était de trouver des réponses à notre question :

Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture et l'écriture ? Et que font enseignants pour y remédier ?

Notre enquête a été menée auprès des apprenants de la 5^{ème} AP et durant cette enquête nous sommes arrivés à des résultats tirés par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants de la 5^{ème} AP et l'analyse des productions écrites des élèves de la 5^{ème} AP.

Nous avons remarqué d'après les résultats de notre recherche que nos hypothèses qui sont :

- Les apprenants n'arriveraient pas de lire et de rédiger, car ils n'auraient pas des connaissances pratiques sur les stratégies de la lecture et l'écriture.
- Les méthodes adopteraient par l'enseignant pour enseigner la lecture et l'écriture ne seraient pas adéquates au niveau de leurs apprenants.

Sont infirmées, car d'après l'interprétation des résultats du questionnaire et l'analyse des productions écrites les apprenants d'une part, ont des difficultés de lecture concernant le déchiffrage des mots, la compréhension du sens de texte, l'articulation et la parole. D'une autre part, en écriture ils ont des difficultés déclaratives (socioculturelles et linguistiques), des difficultés liées aux connaissances procédurales, des difficultés d'ordre cognitif et motivationnelles.

Lors du dépouillement du questionnaire, les enseignantes enquêtées ont proposé les remédiations suivantes :

- Les stratégies de remédiation de la lecture :
 - Proposer des courts textes à lire
 - Favoriser la lecture à la maison
 - Suivre une méthode de la lecture syllabique
- Les stratégies de remédiation de l'écriture :
 - Recenser les lacunes et proposer d'autres exercices pour renforcer la compréhension des leçons non acquises et non assimilées.
 - Donner des exercices écrits selon les besoins des apprenants

Pour conclure, tout cela nous a permis de dire que la lecture et l'écriture ce sont des activités complexes et un outil important qui devraient être travaillées, dans une classe de langues. Elles donnent l'occasion aux apprenants pour découvrir de nouvelles stratégies qui améliorent d'autres activités de la langue étrangère. Mais, sur le terrain il est difficile de remédier aux handicaps de la lecture et l'écriture, car remédier aux difficultés des deux tâches est une opération difficile qui reste toujours une question qui nécessite une réponse adéquate.

Enfin, nous espérons que notre modeste travail aura contribué à ouvrir aux chercheurs de nouvelles pistes.

2. Perspectives de recherches :

A la lumière de cette recherche, nous proposons les perspectives de recherches suivantes :

- Encourager et motiver les apprenants à lire des contes et des nouvelles, en personnalisant dans chaque établissement un espace particulier pour la lecture.
- L'utilisation des moyens de TIC pour faciliter la lecture.
- Organiser des ateliers d'écriture pour surmonter la complexité de l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

BIBLIOGRAPHIE :

I. OUVRAGES :

1. ADAM, J. M, les éléments de linguistique textuelle, Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle, Liège : Mardaga, 1990
2. BARRE DE MINIAC, C, Le rapport à l'écriture, PU du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2000
3. Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues. Strasbourg : Didier, 2005
4. CORNAIRE, C et RAYMOND, PM, La production écrite, CLE International, Paris, 1999
5. DELESALLE, D, L'apprentissage des langues à l'école : Diversité de pratique Harmattan, Paris, 2005
6. GIASSON, J, La compréhension en lecture, Boeck, Bruxelles, 2007
7. GIASSON, J, La lecture : apprentissage et difficultés, Boeck, Bruxelles, 2012

II. DOCUMENTS OFFICIELS ET MANUELS SCOLAIRES :

1. GUIDE DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE du F.L.E, Au Cycle primaire, 2013
2. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, rapport n° 2005-123 novembre 2005, Inspection générale
3. Ministère de l'éducation nationale, document d'accompagnement du programme de française 5^{ème} année primaire, Alger : ONPS 2006
4. Le livre de français, 5^{ème} AP. [Sans lieu] : ONPS, 2019
5. Programme de français, 5^{ème} AP, Janvier, 2009
6. Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Année primaire : ONPS, juin 2011

III. DICTIONNAIRES :

1. CUQ, J.P, Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003
2. DUBOIS, J, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, coll, trésors du français, Paris, 1994
3. GALISSON, R. COSTE, D, Le dictionnaire de la didactique des langues, Hachette, Paris, 1976
4. ROBERT, J.P, Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, 2002

IV. MEMOIRES:

1. AMAR, Kheira. Difficultés au niveau de la production écrite et pratiques enseignantes en classe de FLE. Cas de la 4ème année moyenne. Mémoire de master. Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem
2. BENLAGHA, Lamia, Les difficultés en lecture dans L'Enseignement / Apprentissage du FLE Cas des élèves de 5ème année primaire de l'école DEBABECHE Abdallah. Mémoire de master. Université Mohamed Khider – Biskra
3. BELFAR, Soufyane. Les difficultés de la production écrite dans les textes de spécialité. Cas d'étude : Etudiants de la 1ière année biologie. Mémoire de master. Université de Saïda
4. BENYAMINA, Amina. Les difficultés de la compréhension de l'écrit en FLE. Cas de 1AS. Mémoire de master. Université ABOU-BAKR BELKAID TLEMCEM
5. CELLAL, Fouzia, De la lecture à l'écriture... Pour une meilleure exploitation des acquis de la lecture pour améliorer la production écrite des textes narratifs. Cas de la 2ème AS. Mémoire de master. Université Larbi Ben M'Hidi , Oum El Bouaghi
6. CHELLOUAI, Nahla. Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE. Cas des apprenants de la 2ème AS. Mémoire de master. Université Mohamed Kheider, Biskra
7. GOURDON, Sarah. L'apprentissage de la lecture dans ses différentes dimensions. Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement. UNIVERSITÉ D'ORLÉANS IUFM Centre Val de Loire

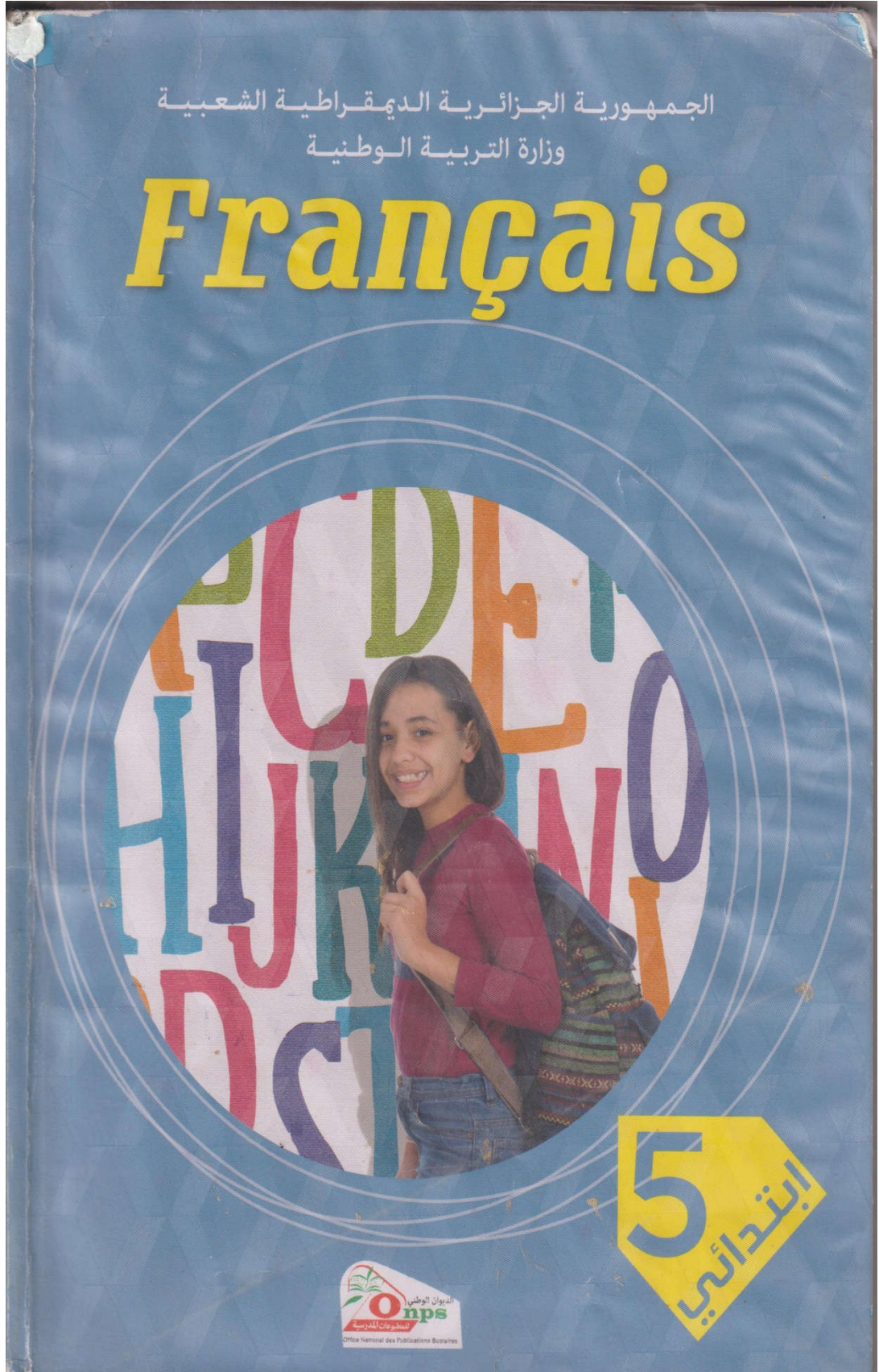
8. LAKSACI, Mokhtar. Difficultés de l'apprentissage de la production écrite. Cas des apprenants de la 2ème année secondaire. Mémoire de master. Université Ahmed Draya Adrar
9. MEBEIDA, Adila, L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4ème année moyenne en zone rurale, Université Abdlhamid Ibn Badis-Mostaganem
10. MOHADI, Nabil, Identification des difficultés liées à la compréhension écrite, en classe de FLE, Université MOHAMED BOUDIAF Cas des apprenants de 2ème AM, au CEM Abdelhamid Ben Badis-M'sila
11. REGAN-BOURGEOIS, K, Les difficultés dans l'apprentissage de la lecture, IUFM DE BOURGOGNE
12. SAHNOUNE CHAOUACHE, A, AMROURI, O et BELARBI, F, Le rôle des stratégies de la lecture dans une séance de compréhension écrite, Cas des apprenants de la 4^{ème} Moyenne
13. SEID, Nadjat, L'activité de La lecture : Un outil pour l'amélioration des compétences de la production écrite cas de 3ème année secondaire, Université Mohamed khider, Biskra

SITOGRAPHIE :

1. <https://edu1022.teluq.ca/ecriture/modele-decriture/modele-de-hayes-et-flower-1980/>
2. <https://journals.openedition.org/ries/>

ANNEXES

La page de couverture du manuel français de la 5^{ème} AP





Projet 1

Au ZOO

Séquence 1 : Pauvre petite gazelle !

Séquence 2 : C'est un vrai fennec ?

À la fin du projet 1, ensemble ...
nous allons réaliser des posters d'animaux sauvages.

J'observe et j'écoute

Séquence 2

C'est un vrai fennec ?

1. Regarde le dessin, dis où sont les amis. Que font-ils ? 😊



Écoute et je réponds

1. Écoute le dialogue, puis réponds aux questions. 🎧 😊

- Que fait Massinissa ?
- Pourquoi est-il content ?
- A quel animal ressemble le fennec ?



Un échantillon d'un questionnaire

Questionnaire destinés aux enseignants de 5^{ème} AP :

Ce questionnaire est élaboré dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire de master, option didactique des langues étrangères. Cette recherche porte sur : « la lecture et l'écriture chez les élèves de la 5^{ème} année primaire. Obstacles rencontrés et remédiations possibles ». Nous vous invitons à bien vouloir répondre à ces questions. Nous assurons l'anonymat et l'exploitation exclusivement académiques des informations fournies.

Sexe : Femme Homme

Depuis quand vous enseignez ? 2aM

L'enseignement de la lecture :

1) Quel est le volume horaire consacré à la séance de la lecture en 5^{ème} AP par séance ? 1h.30 mn

2) Comment sont vos élèves en lecture?

Bons Moyens Faibles

3) Vos élèves sont-ils intéressés par la séance de lecture ?

Non Un peu Beaucoup

4) Quelles méthodes de lecture utilisez-vous en classe?

Globale Mixte Synthétique
 Autres

5) Utilisez-vous le livre de l'élève lors d'une séance de lecture ?

Oui Non

Si non, à quel genre de support avez-vous recours ? /

6) les élèves rencontrent-ils des difficultés de la lecture ?

Oui Non

Si oui, lesquelles ? La correspondance phonie-graphie

.....
.....

7) Quelles sont les remédiations possibles que vous proposez pour aider les élèves à dépasser les Handicaps de la lecture ? *Utilisation du Tableau syllabique*

L'enseignement de l'écriture :

8) La production écrite vous demande combien de séance ? *01 Séance*

9) Commencez-vous la séance de la production écrite par la préparation de l'écrit ?

Oui

Non

Quelque fois

Si oui, en quoi consiste-t-elle ? *Des exercices en rapport avec le thème de la production écrite*

10) Comment procédez-vous pour enseigner la production écrite ?

Vous suivez les étapes mentionnées dans le manuel

Vous ajouter quelques étapes que vous voyez pertinentes

Autres

11) Organisez- vous des séances de correction de rédactions ?

Individuelle

Collective

12) D'après vous, quelles sont les obstacles rencontrés par vos apprenants lors de l'écriture ? *Quelques apprenants ne savent pas comment construire une phrase, le respect des normes d'écriture la correspondance phonie-graphie*

13) Prévoyez- vous des séances d'auto-évaluation et de remédiation ?

Oui

Non

Si oui, que faites vous pour remédier aux erreurs de vos apprenants ?

Selon les besoins des apprenants : Exercices écrits, exercices ludiques, exercices oraux

Le loup

Le loup est un animal mammifère sauvage.

Il se nourrit viande et des animaux, il vit dans la forêt. Il a petite oreille et longue queue.

Il est petit animal.

Le loup

Le loup est un animal mammifère

• Il se nourrit viande, il vit forêt • Il

a et • Il est petite oreille

grand animal •

Le loup est un animal mammifère
sauvage. Il se nourrit viande il vit
forêt. Il a

Table des matières :

DEDICACE

REMERCIEMENT

SOMMAIRE

LISTE DE SIGLES ET D'ABREVIATION, DES TABLEAUX ET DES FIGURES:

<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	1
<i>Partie théorique</i>	6
<i>CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE</i>	7
INTRODUCTION :	7
1. Définition de quelques concepts de base :	7
1.1. Enseignement :	7
1.2. Apprentissage :	7
1.3. Remédiation :	8
1.4. La lecture :	8
2. Les composantes de la lecture :	9
2.1. Le lecteur :	9
2.2. Le texte	9
2.3. Le contexte :	10
3. La lecture dans le programme de la 5 ^{ème} année primaire :	10
4. Les stratégies de la lecture :	10
4.1. lecture active :	10
4.2. Lecture balayage :	11
4.3. Lecture silencieuse :	11
4.4. Lecture sélective :	11
4.5. La lecture à haute voix :	11
5. les méthodes pour enseigner la lecture :	12
5.1. La méthode synthétique ou syllabique :	12
5.2. La méthode analytique ou globale :	12
5.3. La méthode mixte :	12
5.4. La méthode naturelle :	13
6. L'objectif de la lecture :	13
7. Les processus de la lecture :	13
8. Les difficultés et les stratégies de remédiation de la lecture :	14

8.1. Les difficultés de la lecture :	14
8.1.1. Trouble concernant l'articulation :	17
8.1.2. Trouble concernant la parole :	17
8.1.3. Difficultés d'ordre social :	17
8.1.4. L'effet pédagogique :	17
8.2. Les stratégies de remédiation en lecture :	18
CONCLUSION :	19
<i>CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE</i>	20
INTRODUCTION	21
1. Définition :	21
1.1. La production écrite :	21
2. La place de la production écrite dans le nouveau programme du primaire :	22
3. Les modèles de l'écriture :	22
3.1. Un modèle linéaire :	22
3.2. Les modèles non linéaires :	23
3.2.1. Le modèle de HAYES& FLOWER (1980) :	23
3.2.1.1 L'environnement de la tâche (ou le contexte) :	23
3.2.1.2 La mémoire à long terme :	23
3.2.1.3 Les processus d'écriture :	24
3.2.2. Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987) :	26
4. L'objectif de la production écrite :	27
5. Les difficultés d'écriture chez les apprenants de FLE :	27
5.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives :	27
5.1.1. Les difficultés Socioculturelles :	28
5.1.2. Difficultés linguistiques :	28
5.2. Difficultés liées aux connaissances procédurales :	29
5.3. Difficultés d'ordre cognitif :	30
5.4. Des difficultés motivationnelles :	30
6. Les stratégies de la remédiation de l'apprentissage de l'écrit :	30
7. Le rapport lecture/écriture :	32
CONCLUSION :	33
<i>Partie pratique</i>	34
<i>CHAPITRE III : DE LA THEORIE A LA PRARIQUE</i>	35
INTRODUCTION :	36

1. Présentation du lieu et d'échantillon :.....	36
1.1. Présentation du lieu :.....	36
1.2. Présentation d'échantillon :.....	36
2. Présentation du questionnaire :	36
3. L'analyse de questionnaire :.....	37
3.1. Renseignements individuels :.....	37
3.2. L'enseignement de la lecture :	39
3.3. L'enseignement de l'écriture :.....	45
4. L'analyse des productions écrites :	52
4.1. La consigne :	52
4.2. La grille d'évaluation de la production de 5 ^{ème} AP :.....	53
4.3. Présentation des copies et les erreurs aperçues :.....	53
4.4. Commentaire :.....	55
4.4.1. Pertinence de la production :	55
4.4.2. Cohérence sémantique :.....	55
4.4.3. Correction de la langue :.....	55
CONCLUSION :	56
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES</i>	57
1. Conclusion générale :.....	58
2. Perspectives de recherches :.....	59
<i>BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE</i>	60
<i>ANNEXES</i>	64
TABLE DES MATIERES :	73
RESUME :	76

Résumé :

La lecture et la production écrite sont des activités qui occupent une place primordiale dans le domaine de la didactique du FLE. Ces compétences se trouvent au centre du processus d'apprentissage et constituent un élément clé pour la réussite scolaire de l'apprenant.

Dans cette perspective nous nous sommes interrogés sur les divers obstacles et difficultés de la lecture et l'écriture chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire et les remédiations possibles, où nous avons évoqué les éléments fondamentaux des deux tâches. Nous avons opté pour une étude descriptive et analytique tout en se basant sur des études antérieures.

Mots clés : la lecture, la production écrite, apprentissage, apprenant, obstacles, difficultés et remédiations.

ملخص:

القراءة و الكتابة من الأنشطة التي تحتل مكانة مهمة في مجال تدريس اللغة الفرنسية لغة أجنبية. هذه الكفاءات توجد في صميم عملية تعلم التلميذ و تعتبر عنصرا أساسيا لنجاحه الدراسي.

من هذا المنظور تساءلنا عن مختلف العوائق و الصعوبات التي تؤثر على القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بالإضافة الى المعالجات الممكنة حيث استحضرننا العناصر الأساسية النشاطين.

لقد اعتمدنا دراسة وصفية و تحليلية تستند على الدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: القراءة، الكتابة، التعلم، التلميذ، العوائق الصعوبات و المعالجات.

Abstract:

Reading and writing are activities which occupy a primordial place in the field of teaching French as a foreign language. These skills are at the center of the learning process and are a key element for a learner's academic success.

In this perspective, we asked ourselves about the various obstacles and difficulties in reading and writing among learners of the 5th year of primary school and the possible remedies, where we evoked the fundamental elements of the two tasks. We opted for a descriptive and analytical study while relying on previous studies.

Key words : Reading, writing, learning, obstacles, difficulties and remedies.