

Remerciements

Tout d'abord nous tenons à remercier DIEU tout puissant de nous avoir donné le courage et la volonté de terminer ce travail.

Nous avons l'honneur et le plaisir par ailleurs de présenter notre profonde gratitude et nos remerciements à nos enseignants de l'université d'IBN KHALDOUN qui ont mis à notre disposition leurs savoirs, leurs expériences et leurs conseils précieux durant notre cursus universitaire, pour nous procurer une formation de qualité.

En tout premier lieu nous tenons à remercier notre promotrice M^{lle} DEGAGRA Hayat pour l'honneur qu'elle nous a fait en supervisant notre travail, pour l'aide précieuse qu'elle nous a apporté, pour ses remarques et ses conseils qui m'ont permis de mener à bien ce travail.

Nous tenons à remercier les membres de jury d'avoir accepté de nous honorer en bien vouloir examiner et juger notre travail.

Ma famille, pour son soutien constant et ses encouragements.

À toute personne ayant participé de près ou de loin à notre formation et à tous ceux qui nous ont apporté leur soutien et encouragements durant la réalisation de

ce travail



Dédicace

*A ma Mère qui m'a soutenue et encouragée
durant mes années d'études.*

*Quelle trouve ici le témoignage de ma profonde
reconnaissance*

*A l'homme de ma vie mon précieux offre du dieu
mon mari ABD EL KADER que j'aime
beaucoup*

*A mes deux petits anges MIRAL et YOUNES
que dieu les protègent.*

SOMMAIRE

Remerciement	
Dédicace	
Introduction générale.....	7

Première partie le cadre empirique

Chapitre I

La compréhension de l'écrit

1. La compréhension de l'écrite (introduction)	11
1.1. Qu'est-ce que comprendre ?	11
1.2. Qu'est-ce que lire ?	12
2. Quelques définitions de la compréhension de l'écrit	13
3. La compréhension de l'écrit en fle	14
4. Les composantes de la compréhension de l'écrit	15
4.1 Le texte	15
4.2 Le lecteur	17
4.3 Le contexte	18
5. Les trois stades de la compréhension de l'écrit	20
6. Les diverses activités de la compréhension de l'écrit	21
7. Les types de compréhension de l'écrit	22
9. L'enseignement de la compréhension de l'écrit	23
10. Méthode traditionnelle	23
11. Méthode directe	23
11.1. Méthode audio-visuelle (SGAV)	23
11.2. Approche communication	24
11.3. Approche par compétences	24
11.4. Approche actionnelle	24
12. Les compréhensions de l'écrit au secondaire	24
13. La lecture et l'amélioration de la production / écrite	25

Chapitre II : la production écrite

1. La production écrite	29
2. La notion de compétence	29
3. La définition de la production écrite	29
4. La communication écrite	31
5. L'écriture en langue étrangère	31
6. La production écrite au lycée	31
7. La production écrite dans les programmes scolaires	32
8. La place de l'écrit dans les différentes méthodes d'enseignement	32
8.1 La méthode audio orale	32
8.2 La méthode de grammaire traduction	32
8.3 Les méthodes structuro globales	32
9. Les principales interventions qui interviennent dans la production d'un texte	33
10. L'environnement de la tâche d'écriture	33
11. La mémoire long terme	33

7.3.Le processus d écriture	33
7.3.1.La planification conceptuelle	33
7.3.2.La mise en texte	33
7.3.3.La révision	33
8.Les difficultés d écriture en langue étrangère	34
9.Les étapes d enseignement de la production écrite	34
9.1Etape de pré écriture	34
9.2Etape d écriture	35
9.3Etape post écriture	37
10.Les modèles de la production écrite	38
10.1Le modèle linéaire de RHOMES1965.....	39
10.2Le modèle de SOPHIEMOIRAND pour la production écrite en langue étrangère 1	
11.évaluation de la production écrite	41

Deuxième partie Le cadre empirique

Présentation de l expérimentation

1. La méthodologie	45
2. Le lieu	45
3. L'échantillon	45
4. Le pré test	47
5. Déroulement de la séance	47
6. Le post test	47
7. Description du déroulement des activités de l'expérimentation du post test	49

Troisième partie

Analyse et commentaire des données

1. La grille de critères d analyse des productions écrites	55
2. Analyse et commentaires des copies du pré-test	55
3. L histogramme de pré-test	56
4. L'aspect pragmatique	57
4.1Le respect du type de texte	57
4.2. Les marques de l'énonciation	57
4.3. La cohérence thématique	57
5. Le point de vue sémantique	57
5.1. La cohérence sémantique	57
5.2. Le lexique	57
5.3. L articulation entre les phrases	58
6.Le point de vue syntaxique.....	58
6.1 la cohérence syntaxique	58
6.2la syntaxe de la phrase.....	58
6.3la morphologie verbale	58
6.4l orthographe grammaticale	58
7. l aspect matériel	58
7.1L'organisation de la page	58
7.2la ponctuation	58

7.3la majuscule	58
8. Commentaire du pré test	59
9. Analyse et commentaire des copies du post test	59
10. l histogramme du post test	60
11. aspect pragmatique	60
11.1Le respect du type de texte	60
11.2Les marques de l'énonciation	60
11.2La cohérence thématique	60
12. Le point de vue sémantique	60
12.1La cohérence sémantique	60
12.2. Le lexique	61
12.3L articulation entre les phrases	61
13. Le point de vue syntaxique.....	61
13.1 La cohérence syntaxique	61
13.2la syntaxe de la phrase.....	61
13.3la morphologie verbale	61
13.4 L'orthographe grammaticale	61
14. aspect matériel	61
14.1L'organisation de la page	61
14.1la ponctuation	61
14.2la majuscule	61
15. Commentaire du pré test	61
Conclusion générale	63
Référence bibliographiques	65

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

L'un des objectifs principale de l'enseignement du français et de développer chez les élevés la compétence de s'exprimer, et produire un texte cohérent et correct de différents types :

Argumentatif, exhortatif, narratif.....

De ce fait la lecture et la production des textes sont la pierre angulaire de l'enseignement apprentissage de FLE, elles sont indispensable dans tout projet éducatif.

La compréhension de l'écrit est point de départ et la condition préliminaire dans l'acquisition dans l'apprentissage des langues étrangères.

elle est liée à la lecture, c'est une compétence fondamentale dans la vie de tous les jours, son objectif est donc d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et liée différents types de textes.

Le but principale de la compréhension de l'écrit est l'apprentissage progressif de la stratégie de lecture dont la maitrise doit a long terme permettre a l'apprenant de lire des documents qui font partie de sa vie quotidienne. Autre, mission amorce dans l'apprentissage des langues étrangères est la production écrite. au sein de la nouvelle réforme l'écrit prend une place primordial dans les activités scolaires .

Ecrire n'est pas lier des mots, des phrases et des paragraphes, ni assembler les phrases grammaticalement correctes « *Ecrire c'est produire une communication al'aided'un texte et c'est aussi concrétiser un objet conforme aux caractéristiques de l'écrit langue et texte .cela constitue un travail très compliquée.*

La production écrite est donc une activité scolaire dans laquelle l'élève doit faire intervenir plusieurs compétences activées simultanément. Des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, etc. la mise en place et le développement de ces compétences peuvent être facilites par les transferts lecture- écriture.

A partir de ce qui ce qui précède, nous nous sommes poses la question suivante

La compréhension de l'écrit pourrait-elle contribuera l'amélioration de la production écrite en FLE

Pour essayer d'apporter une réponse à cette question, nous émettons l'hypothèse suivante la compréhension de l'écrit est une pratique qui pourrait aider les apprenants à améliorer leur compétence de production écrite en FLE

A partir de ce travail, nous essayons d'améliorer les rédactions écrites des apprenants et montrera le rôle crucial que pourrait jouer la compréhension de l'écrit pour développer la compétence à produire des textes ou des paragraphes plus ou moins correctes

Notre recherche didactique a pour objectif

- repérer les difficultés que rencontrent les élèves l'écrit
- préparer un bon passage de la compréhension de l'écrit à la production écrite
- proposer de nouvelles pratiques d'enseigner l'écrit en réception et en production
- proposer des solutions qui aideront les enseignants et par conséquent les apprenants du secondaire à améliorer des compétences déjà acquises lors de la compréhension de l'écrit.

Pour atteindre nos objectifs, nous adoptons une démarche expérimentale ou nous donnerons aux apprenants deux occasions de production d'un texte argumentatif .ils ont rédigé leurs premiers textes texte de pré -test avant de faire des lectures . puis ils les ont réécrits texte de post -test mais après leurs confrontations à plusieurs textes dans le cadre d'une séquence pédagogique. les textes produits au cours de l'étape de pré-test seront comparés à ceux produits après l'expérimentation.

Afin de traduire nos préoccupations, nous nous proposons de subdiviser notre travail en trois parties

La première partie théorique, qui se composera de deux chapitres que nous considérons complémentaires ,sera consacrée à la compréhension et la production écrite en classe français langue étrangère .

Nous tâcherons dans ce premier chapitre à donner une définition globale à la compréhension de l'écrit d'une manière générale, puis nous aborderons les composants de cette activité qui sont lire comprendre; puis lire / écrire.

Par la suite nous essayerons d'évoquer les titres suivants :

Les composantes de la compréhension de l'écrit qui sont :

- Le texte
- Le lecteur
- Le contexte

L'enseignement de la compréhension de l'écrit dans les différentes méthodologies :

- Méthode traditionnelle
- Méthode directe
- Méthode SGAV
- Approche communicative
- approche par compétences
- -approche actionnelle

Ainsi nous aborderons le rôle de cette compétence comme étant un facteur important à la production écrite en classe de FLE .

Dans le deuxième chapitre de la première partie ,nous pencherons sur l'écrit tel qu'il est conçu dans le cadre de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère FLE tout en essayons de cerner quelques définitions ayant un rapport avec la production écrite et les difficultés de l'écriture en langue étrangère .puis nous allons citer quelques modèles de productions tout en mettant l'accent sur le modèle de Sophie Morand afin de pouvoir mettre son effet sur la production écrite chez les apprenants de FLE .

Enfin nous aborderons l'évaluation de cette compétence en mettant en exergue le tableauEVA.

Dans le premier chapitre de la deuxième partie empirique, notre travail sera consacré à la description du déroulement de l'expérimentation et ses différentes étapes .l'accent sera mis sur les activités qui seront proposés aux apprenants.

La dernière partie sera axée sur l'analyse des résultats et les commentaires des données de notre expérimentation, à partir des copies des apprenants qui détermineront le bilan comparatif des résultats de pré et de post- test.

CHAPITRE I

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

1. qu'est-ce que comprendre

Nous considérons que comprendre est une activité cognitive complexe. Il s'agit de reconstruire une signification à partir d'une représentation du texte lui-même et que l'identification de la typologie textuelle joue un grand rôle dans la compréhension. Cette connaissance de l'organisation textuelle facilite la reconnaissance formelle et le déroulement sémantique des textes.

Les processus de compréhension dans l'apprentissage d'une langue étrangère, même s'ils sont identiques à ceux de la langue maternelle, ne se présentent ni dans le même ordre, ni avec la linguistique et non de lire dans la langue maternelle. Cependant l'apprenant doit percevoir ce qu'il a à lire (le type de document) et connaître comment le lire.

En effet, la compréhension d'un texte exige les sous- compétences suivantes :

- La compétence de lecture : C'est la capacité à trouver ce que l'on cherche dans le texte, à l'interroger et à y trouver des réponses de manière autonome,
- La compétence linguistique : C'est la capacité langagière de l'apprenant sur le plan syntactico- sémantique,
- La compétence discursive : C'est la capacité de reconnaître les textes dans leurs modèles discursifs et leur typologie,
- La connaissance des références extra- linguistiques des textes : C'est l'ensemble des expériences, du savoir- faire et de la perception qu'a l'apprenant du monde'.

Ainsi, dans le processus de compréhension, l'apprenant construit des représentations constituées d'informations nouvelles fournies par le texte et de connaissances venant de la mémoire à long terme. (Cuq, J.P (2003).Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, page : 50.¹

¹Cuq, J.P (2003).Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, page : 50.

2. Qu'est-ce que lire ?

Certes l'univers informatique est devenue une composante chef dans notre monde d'informations cependant la lecture, une occupation indispensable et obligatoire des loisirs de l'homme, la plus riche source d'information scientifique et culturelles – parmi les méthodes et les procédés utilisés dans l'enseignement du français, langue étrangère, le lecteur représente une des techniques cognitives qui visent à faciliter la compréhension d'un texte.

La lecture peut être définie comme le fait de construire du sens suite à la rencontre, dans un contexte factuel d'un sujet et d'un texte écrit. Cette interaction permet la construction de signification (compréhension et interprétation) et l'appréciation « en termes cognitifs, lire c'est transformer la représentation visuelle d'une séquence de lettres en une représentation et sa prononciation et / ou de sa signification éventuelle »²

Ainsi pour un étudiant chargé de cours en psychologie à l'université libre de Bruxelles lire c'est construire du sens et pas seulement déchiffrer

la lecture est basée sur une exploration du texte lui-même l'information contextuelle ou extra contextuelle étant accessoire sauf pour les lectures faillées qui recourent³

Gérard CHAVVEAU, chercheur associé en sciences de l'éducation à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) voit que « savoir lire suppose deux types

de savoir faire = décider et effectuer un traitement symbolique, le lecteur applique alors au texte un genre de lecture comportant des questions (qui ? quoi ? où ?)

La lecture est une activité culturelle dans les sens où elle est une lecture pour soi et une lecture pour autre⁴

Nous pouvons donc conclure que la lecture est une motion complexe qui revêt différentes dimensions mais il est important de classer ce qui apprend à lire c'est apprendre à mettre un fin en même temps deux activités, très différentes :

Identifier les mots écrits et comprendre leur signification le principe de base à toujours garder à l'esprit sera donc le suivant : lire, apprendre à écrire, écrire, apprendre à lire.

² - Moirais J, 2004, l'art de lire, Paris, éd Odib Jacob

³ - CHAVVEAU G 2003 intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire

⁴ - CONTENT A 2003 intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire

4. Quelques définitions de la compréhension de l'écrit

Nous considérons que comprendre est une activité cognitive complexe. Il s'agit de reconstruire une signification à partir d'une représentation du texte lui-même et que l'identification de la typologie textuelle joue un grand rôle dans la compréhension. Cette connaissance de l'organisation textuelle facilite la reconnaissance formelle et le déroulement sémantique des textes.

Les processus de compréhension dans l'apprentissage d'une langue étrangère, même s'ils sont identiques à ceux de la langue maternelle, ne se présentent ni dans le même ordre, ni avec la même intensité. Il s'agit de structurer un nouveau système linguistique et non de lire dans la langue maternelle. Cependant l'apprenant doit percevoir ce qu'il a à lire (le type de document) et connaître comment le lire.

En effet, la compréhension d'un texte exige les sous-compétences suivantes :

- ❖ **La compétence de lecture** : C'est la capacité à trouver ce que l'on cherche dans le texte, à l'interroger et à y trouver des réponses de manière autonome,
- ❖ **La compétence linguistique** : C'est la capacité langagière de l'apprenant sur le plan syntactico-sémantique,
- ❖ **La compétence discursive** : C'est la capacité de reconnaître les textes dans leurs modèles discursifs et leur typologie,
- ❖ **La connaissance des références extra-linguistiques des textes** : C'est l'ensemble des expériences, du savoir-faire et de la perception qu'a l'apprenant du monde.

Ainsi, dans le processus de compréhension, l'apprenant construit des représentations constituées d'informations nouvelles fournies par le texte et de connaissances venant de la mémoire à long terme.

" Mise en œuvre de la capacité d'interpréter la signification d'un document scriptural en y identifiant des unités et des structures distinctives et significatives à statut lexico-sémantique et grammatical". (Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys, 1998)⁵

"Il s'agit de lire des textes écrits afin de les comprendre globalement ou dans le détail à l'aide d'un certain guidage qui facilite le parcours de lecture et la compréhension. Le type de

⁵Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys, 1998 p 30

lecture dépendra de la nature et la longueur du texte. " (Enseigner l'anglais, Hachette, 1994)⁶"Comprendre un document écrit, c'est en saisir le sens littéral, et en assimiler le message, mais au-delà, en percevoir le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur; étudier et démonter les mécanismes de l'humour, de l'ironie qui reposent le plus souvent sur le décalage; repérer la structure; rélever le vocabulaire qui fait partie d'un même champ lexical; fournir du vocabulaire en vue d'un commentaire; réactiver ou introduire les

2. La compréhension de l'écrit en FLE

La compréhension écrite en FLE est une activité de construction de signification qui anticipe plusieurs savoir-faire en même temps.

D'un point de vue didactique, la compréhension de la documentation écrite suppose qu'on comprenne les aspects de la langue : le lexique et la morphosyntaxe.

Lorsqu'il s'agit d'un apprenant-lecteur étranger « qui a déjà la pratique d'une langue, il doit transporter de nouveaux signes à la place de ceux qu'il a l'habitude d'utiliser et acquérir une nouvelle pratique qui est à la fois pratique de compréhension et de production ». (Janine Cotillon, 2003, p.54)⁷

En se basant sur des textes adéquats, variés et riches d'informations et en exploitant de bonnes techniques de lecture, les élèves peuvent saisir le sens sans forcément être capable de comprendre chaque détail et de traduire chaque mot.

En classe de FLE, le rôle de l'enseignant consiste à amener les apprenants à trouver des indices textuels leur permettant d'une part de faire des idées sur l'architecture de texte et de formuler des hypothèses sur son sens, d'autre part de saisir la situation d'énonciation de retrouver l'enchaînement de l'écrit (l'opposition, la conséquence, l'ordre chronologique....), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les formes verbales, les accords, les types de phrases....) et enfin de dégager les présupposés d'un énoncé, quand ils ont acquis une bonne connaissance de la langue. A ce stade, ils découvriront grâce au texte du lexique, des éléments de grammaire et des faits de civilisation qui vont les amener par la suite à produire un texte de même type.

4- Enseigner l'anglais, Hachette, 1994 p70

⁷.Courtillon, J. (2003). Elaborer un cours de FLE. Paris : Hachette.

4. Les composantes d'une situation de compréhension de l'écrit

4.1. Le texte

Le texte à proprement parler prend également une place très importante dans la compréhension en 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.

De même qu' « il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présents. » BentaifourBelkacem, Didactique du texte littéraire : choisir et exploiter un texte pour la classe, Thala Edition, Alger, 2009, p.92.⁸

De sa part, Adam Jean-Michel déclare que : « Lire c'est transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Comme, de plus, nous ne lisons pas tous les écrits de la même façon, les lecteurs monovalents sont indéniablement handicapés. » Bentolila Alain et al, La lecture, Nathan, Paris, 1991, p. 229.

Il est donc préférable de connaître, d'une façon ou d'une autre, la classification des textes.

■ Les critères de classification des textes : Il existe plusieurs types de classification des textes. Pour Giasson les critères de classification les plus pertinents prennent en charge : l'intention de l'auteur et le genre littéraire ainsi que la structure du texte et le contenu.

-L'intention du lecteur et le genre littéraire : l'intention de l'auteur occupe une place prépondérante dans la compréhension du texte. Habituellement, l'auteur peut vouloir persuader, informer, distraire.... C'est dans cette optique qu'on parlera de différents types de textes : informatif, persuasif, incitatif...

Toutefois un auteur peut vouloir choisir un genre de texte (tracts, articles de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc.) afin de transmettre son intention de communication à son (ses) lecteur(s). Il peut vouloir distraire ses lecteurs, par exemple, il aura donc recours à la bande dessinée mais cette dernière peut être choisie pour informer, persuader, etc.

⁸. BentaifourBelkacem, Didactique du texte littéraire : choisir et exploiter un texte pour la classe, Thala Edition, Alger, 2009, p.92
Bentolila Alain et al, La lecture, Nathan, Paris, 1991, p. 229.

Il est à remarquer que dans une situation de communication écrite interviennent non seulement les intentions communicatives de l'auteur mais aussi celles du lecteur « aucun énoncé en général ne peut être attribué au seul locuteur : il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe, dans laquelle il a surgi » MOIRAND SOPHIE, Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère, CLE internationale, 1979,, p.122.⁹

-La structure du texte et le contenu : la structure du texte fait référence l'organisation de ses idées alors que le contenu renvoie au thème et au concept présenté par le texte. Ces deux concepts sont fortement liés l'un à l'autre de façon que l'auteur choisisse la structure qui correspond au contenu qu'il veut transmettre. « La littérature actuelle sur la lecture est centrée sur deux grandes catégories de textes se distinguant par leur structure : les textes qui racontent une histoire ou un événement et les textes qui présentent et expliquent un concept, un principe.... » GIASSON JOCELYNE, la compréhension en lecture, 3ème édition. Boeckel Larcier s. a. Paris, 2007, p. 19¹⁰

Le classement de textes : le classement le plus utilisé est la typologie textuelle, il est souvent utilisé dans les programmes du français, au primaire au moyen et au secondaire. Selon Bentaifour Belkacem « cette typologie est fondée sur l'analyse des traits linguistiques pertinents des textes (articulations logiques, structures syntaxiques, marques morphologiques, champs lexicaux, etc.) » Bentaifour Belkacem, Didactique du texte littéraire : choisir et exploiter un texte pour la classe, Thala Edition, Alger, 2009, p.92.¹¹ On distingue alors :

- Le texte narratif : il sert à relater des événements dans un ordre chronologique rigoureux ou selon l'humeur et la fantaisie du narrateur.
- Le texte ex positif : il sert à présenter l'information de manière ordonnée. On fait appel à : l'explication, la définition, la reformulation, l'énumération... etc.
- Le texte descriptif : il sert à décrire des personnages ou des objets en définissant leurs caractéristiques (formes, dimensions, couleurs, aspect). On a recours à un lexique qui permet de traduire les différents sens (ouïe, vue, odorat, toucher, goût).
- Le texte argumentatif : il sert à la défense d'une thèse, d'un point de vue ...etc. il est construit sur des éléments (raisons) qui permettent de justifier le point de vue adopté.

⁹MOIRAND SOPHIE, Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère, CLE internationale, 1979, p. 122

¹⁰GIASSON JOCELYNE, la compréhension en lecture, 3ème édition. Boeckel Larcier s. a. Paris, 2007, p. 19.

¹¹Bentaifour Belkacem, Didactique du texte littéraire : choisir et exploiter un texte pour la classe, Thala Edition, Alger, 2009, p.92.

- Le texte injonctif (perspectif) : c'est le discours par lequel on cherche à faire en sorte que l'interlocuteur agisse, exemple : recettes de cuisine ou instructions d'emploi d'un appareil. On emploie le plus souvent l'infinitif ou l'impératif.
- Le conversationnel : il caractérise les échanges. Ainsi, tout dialogue relève du conversationnel.

4.2. Le contexte

Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur pour aborder le texte. L'intérêt porté au sujet par le lecteur, l'intervention de l'enseignant, le temps disponible et l'intensité de bruit, la luminosité autour d'eux, peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. On distingue, alors, trois types de contexte : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

- Le contexte psychologique : il concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. Il paraît bien que l'intention de lecture soit d'une très grande importance. La façon dont le lecteur abordera le texte influera sur ce qu'il comprendra ou ce qu'il retiendra du texte.
- Le contexte social : cela réfère à toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire pendant la tâche de lecture entre le lecteur et son environnement : situation de lecture individuelle par rapport à une lecture devant un groupe, sans aide ou guider par une autre personne (ex : par l'enseignant). Il a été prouvé, par exemple, qu'une lecture à voix haute devant un public offre moins de chance de compréhension qu'une lecture silencieuse (Holmes B 1985-1762) « the Effect of différent Modes of reading on compréhension ». ¹²
- Le contexte physique : il comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'acte de lecture. Cela nous emmène à penser au bruit, à la température, l'aération, la qualité de lumière et même la température ambiante ainsi qu'à la qualité de la production des textes. On note bien, que les enseignants sont déjà en courant avec ces facteurs qui affectent non seulement la lecture mais tous les apprentissages scolaires.

¹²Holmes B 1985-1762) « the Effect of différent Modes of reading on compréhension ».Reading Quarterly, volXX n°5, p.575-586, in GiassonJocelyne, Op. Cit., p. 24.

5. Les trois stades de la compréhension écrite

5.1. La pré-lecture

Il s'agit de mettre l'élève en appétit, en état de réceptivité, d'activer ses représentations pour lui permettre d'effectuer les anticipations et inférences utiles pendant la phase de lecture.

Ainsi, l'enseignant pourra :

- ❖ Mettre en perspective le thème, à l'aide du document iconographique qui accompagne souvent un texte.
- ❖ Demander une recherche d'informations en amont, biographique, historique ou culturelle
- ❖ Procéder à l'écoute d'un document sonore en relation avec le thème
- ❖ Procéder à un brainstorming oral, parfois lexical.
- ❖ Mettre en commun les prédictions obtenues par éléments en amont.
- ❖ Au plan psycholinguistique, plusieurs opérations mentales se combinent :
- ❖ Quel est l'objectif de lecture ?
- ❖ Par quel(s) moyens les informations sont-elles transmises au lecteur sur le sujet ?
- ❖ Quelles prédictions sont-elles à mettre en place ?
- ❖ Partage d'expériences vécues ou associations libres par rapport au sujet
- ❖ Tâches d'associations spontanées
- ❖ Carte sémantique à dégager
- ❖ Analogies, comparaisons, métaphores
- ❖ Conceptualisations

5.2. La lecture

L'élève doit apprendre à développer ses propres techniques de repérages.

- Balayage visuel global, encore appelé *skimming*. Fait partie du stade de la compréhension globale. L'élève observe le para-texte et identifie les éléments déjà connus. Il dégage les informations essentielles : type et fonction d'origine du document, sujet traité, éléments factuels, structure, organisation. On évolue vers la partie immergée du texte.
- Balayage visuel sélectif, encore appelé *scanning*. C'est le stade de la compréhension détaillée. L'élève recherche des informations précises en réponse à une

question précise. Il sélectionne un élément parmi tous les autres. À ce stade, l'utilisation d'une grille de lecture (*worksheet*, *readingsheet*) guide l'élève dans l'identification

des éléments essentiels ou à dégager, (cet outil a ses limites et peut représenter un danger parfois). Mireille Quivy définit ainsi la technique du scanning : " Méthode d'analyse systématique et sélective des informations contenues dans un texte qui suppose un repérage pointilleux des formes linguistiques préétablies pour ensuite les relier, les comparer, les différencier".

5.3. La post-lecture

Ces activités se font souvent à la maison plutôt qu'en classe. Il s'agit de mettre en réseau les éléments obtenus, de reconstituer le sens précis du texte, et de l'exploiter en phase de commentaire et d'interprétation. Des activités d'information gap peuvent affiner le travail de synthèse et permettre de fournir une vision résumée, organisée et hiérarchisée du texte. Au plan psycholinguistique, les opérations suivantes sont concernées :

- ❖ Synthèse
- ❖ Représentation graphique
- ❖ Mise en relation du contenu avec les connaissances générales
- ❖ Reformulation
- ❖ Interprétation
- ❖ Prise de position

Kathleen Julie parle de stade de vérification pour décrire la phase de post-lecture. Il s'agit pour elle de faire vérifier par l'élève l'adéquation avec les objectifs de lecture. Au plan de l'organisation, elle pose la question d'un travail sur le document lui-même ou sur les prises de notes des élèves (+ dépouillées, et plus claires). Elle s'interroge également sur la pratique du questionnement : ce dernier est-il le seul moyen de vérification ou de guidage ? K. Julie rappelle ainsi les deux types de questionnement : display questions, à visée purement pédagogique / référentiel questions, question véritable. L'auteur propose ensuite quelques alternatives, plus productives, et moins inhibâtes pour l'apprenant :

- ❖ La reformulation, plus créative, et moins automatique pour l'élève. Il reconstitue ce qu'il a compris. L'enseignant part de ce que savent les élèves pour les mener un peu plus loin.
- L'utilisation des prompts {name / âge, location / timé) notes au tableau. Ce procédé est plus économique. De plus, les élèves les plus faibles sont à même de restituer une information sous

forme de mot, qui sera repris par d'autres élèves et enrichi sous forme d'énoncé ou d'opération plus complexe (nominalisation)

- Le recours aux exercices interactifs de compensation d'information. Les élèves se posent des questions pour obtenir des informations qu'ils n'ont pas su dégager dans le texte.

En conclusion, lire, comme l'explique Danielle Bailly, c'est reconstruire du sens, à partir de données dénotatives et organisationnelles. C'est maîtriser les "chaînes de référence", les réseaux connotatifs et les interprétations d'un message verbal à la lumière de significations culturelles.

De ce point de vue, comme le souligne Kathleen Julie, il s'agit toujours d'un équilibre entre le dit et le non-dit. Ces multiples opérations impliquent un travail de lecture autonome de la part de l'apprenant, travail qui doit s'apprendre.

D'autre part, l'interaction des compétences mérite d'être soulignée. La compréhension de l'écrit utilise souvent des outils abordés en compréhension orale. Il y a donc transfert de savoir-faire. L'expression orale est souvent le moyen de restituer la compréhension écrite d'un texte. Pour conclure, l'expression écrite puise sans aucun doute dans la compréhension de l'écrit. Danielle Bailly souligne également l'interdépendance des 4 activités langagières. Ils sont inséparables car ils constituent en permanence un moyen d'entraînement, de découverte, de renforcement, de vérification. Elle envisage une conception équilibrée des pratiques de classes. (Marie Miller, formatrice d'anglais à l'IUFM d'Alsace, 2007, compréhension écrite, pages : 3, 4, 5,6)¹³

7. Les diverses activités de compréhension de l'écrit

a) La lecture à haute voix. Quelle justification pédagogique ? Pour bien lire un texte, il faut déjà l'avoir compris. Activité peu courante, qui pourrait se justifier par des raisons de discipline (les élèves suivent-ils mieux ?) ou des objectifs plutôt phonologiques

► on s'éloigne de la compréhension écrite. Mise en relation graphie / phonie. Attention au support : dialogue, exercices écrits, poèmes, extraits scènes de théâtre.

b) La lecture de mots. Peut couvrir à des élèves assez faibles. Exercice lié à des objectifs lexicaux et phonologiques, avec une cohérence sur l'un ou l'autre point.

c) Activités de skimming / scanning. Entraînement qui peut s'avérer utile pour apprendre à rechercher des informations rapidement ou lire en diagonale (articles de journaux)

¹³Marie Miller, formatrice d'anglais à l'IUFM d'Alsace, 2007, compréhension écrite, pages : 3, 4, 5,6.

- d) Lecture cursive ou globale. Entraînement à la compréhension globale d'un texte
- e) Lecture intensive. Compréhension exhaustive de chaque mot. Utilisée en situation scolaire, professionnelle. Lecture ou relecture minutieuse et souvent difficile, parfois décourageante : on perd de vue la globalité du document.
- f) Lecture détaillée. Porte sur un extrait du texte. Ciblage particulier sur des objectifs linguistiques, culturels.
- g) Lecture suivie. Lecture plaisir, en dehors du cours. Oeuvres complètes (nouvelles, romans). Propice à l'encouragement, la valorisation, la motivation.
- h) Lecture en autonomie. Passage de la compréhension écrite à l'interprétation et l'appréciation d'un document écrit. La nouvelle est un bon support pour débiter ce type de lecture. (Marie Miller, formatrice d'anglais à l'IUFM d'Alsace, 2007, -compréhension écrite, page : 10).¹⁴

8.1 Types de compréhension de l'écrit

8.1. Compréhension globale

C'est la capacité de comprendre l'ensemble d'un texte, même sans être capable d'en comprendre chaque mot et chaque détail ou sans avoir besoin d'orienter les efforts vers la recherche détaillée. Les éléments saisis peuvent être, selon le texte, le cadre situationnel, la fonction communicative, le sujet abordé, l'intention de communication, l'idée principale.

Cette compréhension se fonde tout d'abord sur l'observation des photos, des dessins, des titres, sur les effets typographiques, ce qui permet l'anticipation de l'apprenant-lecteur, et ensuite, sur le repérage des questions clés, des mots importants et des points forts du texte grâce auxquels, celui-ci y tire l'architecture et la signification du texte en se basant sur des connaissances qu'il possède. Si la lecture se fait dans une classe de langue, la compréhension globale d'un texte écrit s'appuie encore sur la discussion entre les apprenants sur le sens que chacun donne au texte.

8.2. Compréhension essentielle

La compréhension essentielle, c'est la compréhension des éléments essentiels importants, excepté les éléments détaillés ou secondaires, que le lecteur cherche à découvrir dans son processus de lecture, dans un texte d'une certaine longueur.

¹⁴-Marie Miller, formatrice d'anglais à l'IUFM d'Alsace, 2007, compréhension écrite, page : 10

8.3. Compréhension ponctuelle

C'est le résultat du repérage d'un nombre restreint d'informations déterminées dans un ensemble plus vaste.

8.4. Compréhension interprétative

En ce qui concerne la compréhension interprétative, le lecteur doit élaborer des hypothèses sur le sens en inférant des aspects de situation afin d'identifier des informations souhaitées dans le texte lu.

8.5. Compréhension exhaustive

Nous entendons par ce type de compréhension la saisie de tous les éléments qui font sens dans un texte. Donc elle est un peu détaillée et vise différents points de texte qui peuvent être considérés comme des éléments essentiels dans le texte. (Mémoire de master, De la compréhension du texte littéraire à la production écrite créative. Cas des étudiants de première année de licence du département des lettres et langue française, soutenu par :Chaker Meriem en2015.pages :21,22) . .¹⁵

9. Les niveaux de compréhension de l'écrit

Les enseignants savent d'expérience que les élèves peuvent manifester différents niveaux de compréhension qui vont d'une compréhension de base à une compréhension fine du texte. La classification la plus courante consiste à parler de compréhension littérale, inférentielle et critique. Il faut bien préciser qu'il ne s'agit pas de stades de compréhension, mais de manifestations de la compréhension.

9.1. La compréhension littérale : ou de surface, provient de l'information donnée précisément dans le texte.

9.2. La compréhension inférentielle : demande au lecteur de faire des liens entre les différentes parties du texte. Ces liens ne sont pas donnés explicitement par l'auteur.

9.3. La compréhension critique : exige que le lecteur tienne compte des propos de l'auteur (explicites et implicites) pour les comparer à sa propre conception du monde ou pour évaluer la pertinence du texte.

¹⁵Mémoire de master, De la compréhension du texte littéraire à la production écrite créative. Cas des étudiants de première année de licence du département des lettres et langue française, soutenu par : Chaker Meriem en 2015.pages :21,22)

10. le compréhension de l'écrit au secondaire :

L'apprenant au cycle secondaire doit s'entraîner à la recherche de commentaire et à la lecture rapide de textes plus longs que ceux vus dans le moyen.

L'élève gagne une autonomie et devient également un vrai lecteur grâce à l'entraînement régulier à la compréhension de l'écrit et de développer les savoir-faire acquis au cycle moyen.

11. L'enseignement de la compréhension de l'écrit dans les méthodologies

11.1. Méthode directe

La méthode directe apparaît en Allemagne et en France vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle. En France, l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 Novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthode traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct.

La méthode directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthode traditionnelle, et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes.

On trouve que le mot "direct" indique que l'on souhaite éliminer la méthode "indirecte" qui est la traduction et il vaut mieux présenter directement la langue sous sa forme orale. En effet, l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule langue étrangère en s'interdisant d'avoir recours à la langue maternelle. On enseigne directement la langue étrangère en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la langue étrangère elle-même. Cette méthode constitue une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

11.1.1. Les principes fondamentaux qui la définissent

-L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

- L'utilisation de la langue orale avant la langue écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale scripte.
- L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière inductive. On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant
- Comme dans la méthode traditionnelle, on accorde bien plus de place à la compréhension qu'à la production, c'est pourtant la production qui est la difficulté majeure dans l'acquisition d'une langue.

11.2. Méthode audio-visuelle (SGAV)

La méthode SGAV s'est développée approximativement à la même époque avec la méthode audio-orale à partir des années 50 et avec les travaux de PétrarGubérina, le professeur de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb et de Paul Rivence au centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud à Paris. Cette méthode donne la priorité à la langue parlée, laquelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers le dialogue enseignant-apprenant comme en méthode directe.

Normalement, l'objectif visé de cette méthode est la communication-orale dans la situation de la vie courante. Elle accorde la priorité à l'oral, l'écrit est appris ensuite lorsque les apprenants possèdent une connaissance suffisante de la langue orale. Autrement dit, l'écrit est considéré comme dérivé de l'oral et son objectif est de faire entendre, faire comprendre, faire produire et faire reproduire. Cette méthode est vraiment une révolution méthodologique.

L'accès au sens selon la méthode ne se fait pas par la traduction du maître mais à partir de la situation visualisée en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur leurs éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange. Il s'agit d'insérer

11.4. Approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Son apparition est donc inévitable et objective dans le développement de la méthodologie et de la réalité d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. La communication, pour être efficace doit donc obéir aux contraintes discursives d'une part, autrement dit celles qui assurent la cohérence du discours, et d'autre part aux contraintes pragmatiques, c'est-à-dire celles qui

rendent l'interaction possible entre les locuteurs. L'objectif fondamental de cette approche est d'apprendre à parler, à communiquer dans les situations de la vie quotidienne, la langue est un instrument d'interaction sociale entre au moins deux personnes. A cette approche, on s'intéresse à la pertinence du message au lieu de la correction grammaticale, on décidera d'enseigner les éléments qui sont utiles à la communication. L'apprentissage est considéré comme un processus actif dans lequel l'élève doit être capable de sélectionner les informations et de les appliquer dans la communication tandis que l'enseignant joue le rôle d'aide, de guide, d'animateur ou d'un organisateur dans ses activités d'enseignement.

Pour cette nouvelle approche, on utilise les documents authentiques sonores ou visuels avec les images choisies selon les besoins langagiers, socioculturels, les intérêts des apprenants afin de leur fournir des connaissances riches et variées du vocabulaire et des structures grammaticales et des formes linguistiques dans des différentes situations de communication. Les orientations tendent à placer l'élève au centre des activités d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère et à percevoir la compétence de communication à développer sous un éclairage nouveau.

L'enseignant aura donc pour tâche d'amener l'apprenant, non seulement à acquérir un savoir linguistique, mais également un savoir-faire qui lui permettra de communiquer dans des situations concrètes et variées.

La compréhension écrite, dans cette approche, est parmi une des quatre compétencestrès nécessaires de l'enseignement de la langue étrangère. Elle n'est pas la compréhension des mots, des phrases isolées mais c'est la compréhension d'un texte, d'un message écrit dans sasituation de communication. Il est évident que l'on doit éviter des exercices, des textes videsde sens où les éléments linguistiques sont répétés mécaniquement.

Nous allons dans ce qui suit présenter les éléments intervenant dans l'enseignement dela compétence de compréhension écrite pour mieux comprendre les textes écrits.

12. La lecture et l'amélioration de la production écrite

Pour améliorer la production écrite à travers la lecture, celle-ci ne doit pas être superficielle, se confinant à un simple déchiffrage des mots et des phrases, mais une lecture studieuse et approfondie en mettant l'accent sur : le sens véhiculé par le texte, les structures grammaticales utilisées, le vocabulaire et la conjugaison des verbes. Ainsi, « Combiné à la lecture, écrire établit une distinction par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte

écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en 'ouvrier' de la langue et du texte » (Cuq & Gruca, 2002, p. 182).¹⁶ D'ailleurs, la variété et la diversification des types de textes à lire, que ce soit à l'école, que ce soit hors l'école, en faisant une lecture approfondie permet aux apprenants à faire la distinction entre les types de textes. L'articulation lecture / écriture, compréhension / production permet à l'apprenant de maîtriser certaines compétences scripturales qui s'occupent non pas des structures linguistiques de surfaces mais aussi aux types de texte choisi. Dans ce sens, Cuq et Gruca affirment : « les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrits, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, ordinaire ou extraordinaire, selon la célèbre formule instaurée par Michel Dabène».¹⁷

Pendant la lecture, l'apprenant peut repérer des éléments dans les textes, qui l'aident à rédiger avec moins de difficultés. Le texte de la lecture est un modèle de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, et de vocabulaire. D'après Cuq et Gruca¹ la pratique de la production écrite est fondée sur : « la réécriture, la révision, la correction et favorisent une évaluation formative : il s'agit plus d'apprendre, de s'emparer de savoirs théoriques et de savoir-faire et de développer des compétences que de réussir une œuvre qui aurait des prétentions artistiques ».¹⁸ Néanmoins certains didacticiens estiment que l'attention excessive portée à l'individu et le processus de création, dans certaines situations sont néfastes à la personne qui écrit.

¹⁶Cuq, P. et Gruca I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde. France. P 182.

¹⁷item 15

¹⁸Cuq, P. et Gruca I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde. France. P 183.

CHAPITRE II

LA PRODUCTION ÉCRITE

Introduction

Aujourd'hui, les activités scripturales sont entrées non seulement dans le domaine de l'enseignement mais également dans tous les autres domaines de notre vie sociale, c'est pour cela, il est nécessaire de savoir écrire.

La production écrite fait partie du code écrit. C'est une forme de communication au même titre que le code oral. Cependant, elle est différente de ce dernier car elle éternise les messages.

Si on reconnaît au code oral une certaine souplesse puisqu'il tolère une certaine liberté et une certaine spontanéité, le code écrit est totalement différent car il exige la réflexion et la soumission à des règles bien déterminées (respect des nonnes).

Dans une classe de FLE, l'enseignement /apprentissage de la production écrite se fait tout en mettant l'apprenant dans une position d'écriture où il va réemployer tous ses prérequis et mobiliser ses connaissances antérieures, pour rédiger son texte qui peut libérer son esprit créatif.

Aujourd'hui, les activités scripturales sont entrées non seulement dans le domaine de l'enseignement mais également dans tous les autres domaines de notre vie sociale, c'est pour cela, il est nécessaire de savoir écrire.

Au cours de ce chapitre, nous aborderont des concepts théoriques en relation avec la production écrite. Nous allons essayer dans une première étape de cerner les deux notions clés: "compétence" et "production de l'écrit". Et par la suite nous allons aborder les points qui s'en suivent: au préalable nous allons donner une idée sur la communication écrite et l'écriture en langue étrangère, puis nous allons parler de la place de l'écrit dans les différentes méthodes comme nous allons aussi évoquer les principales opérations qui interviennent lors de la production écrite, ensuite nous allons mettre un point sur les difficultés d'écriture en langue étrangère ainsi que nous allons citer les étapes de la production écrite. Après cela, nous allons discuter sur l'évaluation de la même compétence tout en citant le tableau EVA qui explique ça. En fin nous allons exposer Les compétences disciplinaires de fin de 5 AP sous forme de quatre tableaux. Et finalement, nous terminons notre chapitre par une petite conclusion récapitulative

1. La production de l'écrit

Avant de définir la compétence de la production écrite, il nous semble intéressant de donner la définition du concept "compétence".

2. La notion "compétence"

Nombreuses sont les définitions données à cette notion importante qui est au cœur de tous les programmes :

On dit un être compétent, c'est « ce qu'un individu est capable de réaliser », c'est-à-dire un individu peut faire une tâche complètement.

Le dictionnaire LAROUSSE définit le mot compétence comme « capacité reconnue en telle ou Telle de matière ». ¹⁹

Dans les programmes de l'enseignement, du EUE au collège, le concept de compétence se définit comme une cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'apprenant d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes à une famille de situations sur la base de connaissances conceptuelles et pertinentes. En d'autres termes la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faires et de savoir-être acquis par les apprenants et que ces derniers doivent être capables de la mobiliser dans des situations scolaires et non scolaires.

3. La définition de la production écrite

L'écriture au sens strict (transcription de paroles) existe depuis des siècles. Elle est apparue sous des formes différentes dans les premières civilisations. L'acte d'écrire, c'est faire un geste qui a du sens. Cela suppose le geste graphique, la copie, les exercices et la production écrite. Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de Jean Pierre CUQ le mot écrit est « utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ». ²⁰

A partir de cette définition nous comprenons que l'écriture est un outil d'exprimer de telle ou telle façon la pensée par le langage écrit sur un support. Autrement dit c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

¹⁹-dictionnaire Larousse 2008 p 70.

²⁰ - le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de Jean Pierre CUQ p200.

Selon LAROUSSE SAVOIR RÉDIGER, « écrire c'est à l'aide d'un crayon ou stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé "l'énoncé"). L'écriture est donc un support permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné. » Savoir rédiger, Larousse, 2008, p6.3.²¹

L'écriture est également l'art de l'utilisation des signes graphiques, les assembler pour présenter la parole ou la pensée, elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Ecrire c'est se dévoiler, faire sortir tous ses sentiments, ses désirs ou ses conflits antérieurs. C'est un acte qui différencie chaque individu. Produire à l'écrit est comme un cheminement très raffiné entrepris pour transcrire ses pensées. Il s'agit de construire un sens pour atteindre un but précis.

Dans une autre définition, Jean Cuq précise que « un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature ».²²

En fait, l'écrit en tant qu'unité de discours, tisse une relation étroitement liée entre le scripteur et le lecteur, d'une part. D'autre part, elle franchit l'espace et le temps grâce à sa diversité typologique et matérialité graphique

Le dictionnaire de LAROUSSE (2005) définit l'écriture comme « un système de signes graphiques servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver ».²³

Ce passage veut dire que l'écriture suppose un apprentissage d'un alphabet, d'une langue avec sa grammaire, de son vocabulaire.

Dans le domaine des langues étrangères, la production écrite se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition de la capacité à produire divers types de textes pour pouvoir communiquer. À ce propos les apprenants ne composent pas des textes uniquement pour quel'enseignant puisse corriger leurs fautes, mais parce que la production écrite est une activité

²¹Savoir rédiger, Larousse, 2008, p6.

²²Jean Cuq- le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde p 32

²³Le dictionnaire de LAROUSSE (2005).

qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des)lecteur(s).

4. La communication écrite

La production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est donc une tâche complexe qui nécessite beaucoup de temps et exige la manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire,lexique, orthographe, syntaxe...) et aussi de savoir-faire.

Avec l'avènement de l'approche communicative la production écrite est considérée comme une activité de construction de sens à partir du passage d'une phrase l'autre en respectant l'organisation de la progression thématique, la grammaire et la cohérence textuelle. Son enseignement a pour objectif d'amener les apprenants à produire des textes pour soi ou pour autrui.

De ce fait, la production écrite est un moyen de communication mis en œuvre par un scripteur (auteur) à un lecteur pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments, sur un sujet précis. C'est ce qu'on appelle la communication écrite. Le scripteur et le lecteur ont des intentions de communication différentes

Pour Moirand (1979), lors de l'écriture, le scripteur est influencé par ses connaissances et son passé socioculturel. Il écrit pour raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre...etc.²⁴

Avant de commencer la rédaction, le scripteur doit s'interroger sur quelques éléments pertinents de la situation de communication pour trouver des informations nécessaires à la rédaction :

- A qui mon texte est-il destiné ?
- Quelle est l'effet que je souhaite obtenir ?
- Quel type de texte dois-je produire ?
- Quelles sont mes connaissances sur le thème ?
- Quelle stratégie dois-je suivre

C'est pour cela, les apprenants ne doivent pas produire des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes mais la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants doivent rédiger pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s).

5; L'écriture en langue étrangère

²⁴Moirand, S.1979.situation de l'écrit : compréhension et production. Paris : Hachette. P9.

L'écrit prend une grande part des activités consacrées à l'apprentissage d'une langue. Durant tout le cursus scolaire, les apprenants sont appelés à produire et réaliser par l'écrit des tâches et ce à différents moments de l'apprentissage de FLE.

6. La place de l'écrit dans les différentes méthodes d'enseignement

La place qui est occupée aujourd'hui par l'écrit en didactique des langues étrangères est très différente à celle qu'il occupait au début du 20^{ème} siècle. En effet, Carnaire et Raymond (1990)^{8.25} nous présentent un résumé des cinq grandes méthodes nées tout ou long de ce siècle où nous voyons comment, petit à petit, on passe d'un écrit traduction à un écrit communication.

6.1. La méthode de grammaire traduction sous cette méthode, on privilégiait sur tout l'oral, l'écrit n'était qu'une exclave pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les exercices écrits types consistaient à des exercices structuralistes de substitution

6.2. La méthode audio-orale sous cette méthode, on privilégiait sur tout l'oral, l'écrit n'était

qu'une exclave pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les exercices écrits types consistaient à des exercices structuralistes de substitution.

6.3. Les méthodes structuro-globale on soulignait l'importance de la communication dans le processus d'acquisition d'une LE, mais encore une fois, c'était l'oral qui prédominait, car pour ses défenseurs la communication était avant tout un acte oral, l'écrit devrait venir une fois que l'apprenant était sensibilisé à la langue cible à travers l'écoute de documents oraux. La pratique de l'écrit se limitait alors à des dictées et à l'imitation de textes modèles présentés au début de la leçon.

7. Les principales opérations qui interviennent dans la production d'un texte

Après avoir analysé les protocoles verbaux d'une dizaine de rédacteurs, Hayes et Flower (1980) distinguent trois composantes : .²⁶

²⁵Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme de master. Option : Didactique du FLE et Interculturalité Stratégies d'apprentissage de la réécriture d'un texte narratif en classe du FLE. « Cas des apprenants de la 2^e année moyenne » réalisé par : KADI Leyla. P9.

²⁶le modèle de Hayes et Flower .<http://theses.univ-lyon2.fr>

7.1 L'environnement de la tâche d'écriture :incluant toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture et qui consiste à définir le but du texte (le texte déjà écrit, trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer et les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les **motivations de l'écrit à réaliser.**)

7.2 La mémoire à long terme ; dans laquelle le scripteur puise ses connaissances linguistiques, rhétoriques, en plus des connaissances relatives au sujet à traiter et qui seront réinvesties à travers la mise en œuvre de la troisième opération.

7.3 Le processus d'écriture est lui-même composé de trois grandes opérations :

7.3.1 La planification conceptuelle consiste à hiérarchiser les divers éléments et informations puisés dans la mémoire à long terme pour élaborer un plan d'ensemble, en fonction de l'enjeu de l'écrit à produire, sur lequel le scripteur peut s'appuyer pour la mise en texte. « Outre son rôle dans la récupération et l'organisation des connaissances, la planification aurait pour fonction de déterminer les contraintes rhétoriques et de gérer la mobilisation des processus rédactionnels » (Fayol, 2002. Cité par A.Piolat et A.Pelissier.).²⁷ La planification est alors conçue par ces auteurs comme le processus, majeur de la production écrite. Est expert celui qui en mobilise toutes les composantes tout au long de l'activité rédactionnelle.

7.3.2 La mise en texte : désigne les activités relatives à la rédaction elle-même, le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes sémantiques locales (syntaxe, orthographe, lexique) et des contraintes globales (types de texte, règles de cohérence textuelle, et aussi les informations contextuelles, pragmatiques et épistémiques pertinentes). La mise en texte s'effectue en fonction des idées préétablies dans le processus précédent (la planification). Le scripteur doit choisir le lexique adéquat, gérer les problèmes morphosyntaxiques, matériels et graphiques, et les problèmes de cohérence / cohésion textuelle.

7.3.3 La révision concerne la relecture, la réécriture et la mise au point du texte. Il s'agit du repérage des imperfections, erreurs syntaxiques ou orthographiques, remédiation par la correction des erreurs, ajout, suppressions, transformations ou déplacement des informations, ce qui donne lieu à une réécriture partielle. Cette phase se caractérise par une sorte d'aller-retour permanent entre les différents niveaux et les différents processus, dans le but d'améliorer le texte déjà écrit. Ce mécanisme de relecture - révision du texte est très important

²⁷Piolat,A et Pelessier, (1998).la rédaction des textes, Approche cognitive, Paris

Bien qu'il n'ait pas été au centre des préoccupations des premiers travaux, les chercheurs ont très vite compris son intérêt. Ainsi Hayes et Flower 1980 (Fayol, 1997 :130- 131) parlent de réexamen du texte en termes de lire et corriger, mais ils ont ajouté à leurs modèles, en 1981, la notion « d'évaluation et de révision » ; termes qui sous-entendent une intentionnalité dans l'activité de relecture, ce qui veut dire un positionnement différent du scripteur dans le sens où ce dernier se distancie de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle. (A.Piolat et A.Pelissier, 1998, p 50-54) .²⁸

8. Les difficultés d'écriture en langue étrangère

Comme nous avons déjà dit auparavant, l'écriture en langue étrangère est un processus complexe qui exige la maîtrise d'un certain nombre de compétences. C'est pour cela, les apprenants éprouvent souvent des difficultés lors de la production de l'écrit.

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en LE, l'apprenant scripteur en langue étrangère se sent démuné et sa tâche est, généralement, très difficile. Il se trouve face à de nombreuses difficultés :

- Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ;
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ;
- Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre, que l'apprenant ne connaît pas. (Walff, 1991, cité par 'Mangenot, 2000, p.189) .²⁹

9. Les étapes de l'enseignement de la production écrite

Nous constatons que la démarche de l'enseignement de la production écrite passe par trois étapes spécifiques : pré- écriture, écriture et post- écriture qui favoriseront les productions écrites des apprenants.

9.1. Étape de pré-écriture Plusieurs travaux de recherche montrent que l'étape pré- écriture joue un rôle très important dans tout le processus de la production d'un texte surtout celui en langue étrangère.

a- De la compréhension écrite à l'expression écrite :

Le scripteur, en rédigeant son texte, transmet des connaissances de la lecture en écriture qu'il a acquise. En classe il appartient à l'enseignant de fournir aux apprenants les

²⁸Piolat,A et Pelessier, (1998).la rédaction des textes, Approche cognitive, Paris

²⁹Walff 1991, cité par Mangenot, 2000, p.189.

documents qui vont avec la nature et le sujet de la tâche d'écriture et de leur demander de les lire avant de proposer l'activité d'écriture. Grâce à cela, les apprenants compléteront les connaissances dont ils manquent telles que les connaissances linguistiques (surtout le vocabulaire, la grammaire).

b- Faire le lien avec le connu :

Il convient d'aider les apprenants à utiliser les connaissances qu'ils possèdent sur le sujet d'écriture pour qu'ils puissent les exploiter. Ceci peut se concrétiser par la discussion en groupe et les débats. Il s'agit de piquer la curiosité des apprenants et établir un lien avec des expériences antérieures ; scolaire ou extra-scolaire. Si les apprenants auront des difficultés d'exprimer en français leurs idées, l'enseignant doit leur venir en aide en essayant de leur faciliter (a tâche à travers des suggestions sur le vocabulaire, la grammaire, la structure des phrases pendant le déroulement de ces activités, donc l'enseignant joue le rôle d'un organisateur et d'un informateur, qui dirige les apprenants. Cette phase est aussi utile à la recherche des idées pour l'étape d'écriture.

c- Reconnaître le vocabulaire nouveau :

Le vocabulaire constitue une grande difficulté pour les apprenants. Alors, avant de proposer la tâche d'écriture, il est nécessaire de faire reconnaître le vocabulaire sur le sujet. Cette étape peut suivre l'étape de lecture des documents. La lecture des documents à proposer sert à présenter des modèles d'écriture ainsi qu'à rencontrer des mots nouveaux. Cela favorisera la mémorisation des apprenants et limitera leurs erreurs.

9.2. Étape d'écriture

a- Analyser la consigne et définir la situation d'écrit :

Avant de faire écrire un texte, l'enseignant doit d'abord expliquer clairement la consigne à tous les apprenants, ensuite analyser situation d'écrit en leur demandant de répondre à des questions qui vont leur faciliter la tâche. Cela va leur permettre de déterminerle type et le genre de texte (lettre, annonce, rendez- vous, carte de lecture qu'ils vontappliquer pour la rédaction. Cela apporte aussi un bon choix des éléments de langue, les aspects linguistiques (le lexique, le temps à utiliser, la structure) convenables à leur texte.

b- Chercher les idées :

L'enseignant doit venir en aide aux apprenants pour faire surgir leurs propres idées sur le sujet à rédiger. En cas de difficultés, il peut leur poser des questions qui les orientent vers

les objectifs désirés. Les apprenants ont à noter toutes les idées qu'ils ont sur le sujet avant de procéder au jugement de valeur de ces idées et à leur classement. Il faut rappeler que le(s) document(s) d'appuis peuvent aussi aider les apprenants à avoir certains renseignements sur le sujet à condition que les thèmes abordés soient très proches.

c- Faire le plan :

La plupart des apprenants n'ont pas l'habitude de faire un plan avant d'écrire. C'est la raison des désordres ou l'incohérence de la plupart des textes que les apprenants rédigent. Alors, il faut les aider à trouver leurs idées et à les organiser dans un ordre strict et cohérent. Ils vont aussi décider de garder ou éliminer telles ou telles informations ou idées au profit de la cohérence de leur plan. Il convient qu'ils savent les présenter selon une structure qui répond à la consigne à faire. D'ailleurs, ils peuvent se baser sur le plan, la progression du (des) document(s) déjà vu(s) et utilisé(s) pour élaborer leurs écrits.

d- Ecrire le texte :

Après avoir fait le plan détaillé, les apprenants commencent à mettre en page leurs ■* textes eux-mêmes. Lors de cette étape, l'enseignant veille à la lisibilité du texte : la présentation matérielle (les marges, les ponctuations, les majuscules...) il est également nécessaire de leur expliquer ce qu'on va parler généralement dans chaque partie du texte.

Les apprenants doivent connaître que dans la partie « Introduction », on doit présenter la situation, les personnages ou la question, en les restituant dans un contexte pour écrire une introduction réussie est vivante, attirante et rythmée. Pour rédiger l'introduction, il est conseillé de se poser des questions comme suit :

- Pourquoi ce problème ? On montre l'intérêt du sujet traité, on le rattache à son contexte, on le situe avec précision.
- De quoi il s'agit ? On cerne exactement le sujet, on le limite, on le définit.
- Quels sont les points traités ? On annonce les divisions du plan.

Dans la partie « développement », il est nécessaire d'aborder la question à répondre. Pour développer son texte, l'apprenant peut le composer de quatre éléments : l'idée principale, les idées secondaires, les connexions logiques et l'enchaînement des paragraphes.

La dernière partie, la « conclusion », est le point d'aboutissement de la réflexion ou de la narration. En fonction de types de messages écrits, on procède à différents types de conclusion. Par exemple, pour une note de synthèse, on peut recourir à une conclusion objective ou à une conclusion personnelle, pour une lettre officielle, on doit conclure par l'utilisation des formules de politesse codées et pour la narration on finit par une situation finale de l'histoire...etc.

e- Guider l'auto-évaluation et la réécriture de la production :

Il est indispensable dans cette étape que l'enseignant insiste sur la mise en oeuvre de la révision quand les apprenants rédigent leurs textes. Il s'agit ici d'un travail de relecture guidé afin d'aider les apprenants.

9.3. Étape de post-écriture

En général, on propose dans cette étape des activités de consolidation, de fixation ou d'élargissement des compétences acquises lors des phases précédentes. Ces activités sont très diverses et elles peuvent regrouper plusieurs objectifs.

L'enseignant peut demander aux apprenants d'échanger leurs textes et les corriger. Avec cette activité, ils peuvent travailler en groupe ou en pair, donnent leurs observations générales puis discutent sur les erreurs constatées. Les apprenants participent à la correction collective en répondant aux questions de l'enseignant en faisant des commentaires.

Les apprenants doivent connaître que dans la partie « Introduction », on doit présenter la situation, les personnages ou la question, en les restituant dans un contexte pour écrire une introduction réussie est vivante, attirante et rythmée. Pour rédiger l'introduction, il est conseillé de se poser des questions comme suit :

- Pourquoi ce problème ? On montre l'intérêt du sujet traité, on le rattache à son contexte, on le situe avec précision.
- De quoi il s'agit ? On cerne exactement le sujet, on le limite, on le définit.
- Quels sont les points traités ? On annonce les divisions du plan.

Dans la partie « développement », il est nécessaire d'aborder la question à répondre. Pour développer son texte, l'apprenant peut le composer de quatre éléments : l'idée principale, les idées secondaires, les connexions logiques et l'enchaînement des paragraphes.

La dernière partie, la « conclusion », est le point d'aboutissement de la réflexion ou de la narration. En fonction de types de messages écrits, on procède à différents types de conclusion. Par exemple, pour une note de synthèse, on peut recourir à une conclusion objective ou à une conclusion personnelle, pour une lettre officielle, on doit conclure par l'utilisation des formules de politesse codées et pour la narration on finit par une situation finale de l'histoire...etc.

e- Guider l'auto-évaluation et la réécriture de la production :

Il est indispensable dans cette étape que l'enseignant insiste sur la mise en oeuvre de la révision quand les apprenants rédigent leurs textes. Il s'agit ici d'un travail de relecture guidé afin d'aider les apprenants.

9.3. Étape de post-écriture

En général, on propose dans cette étape des activités de consolidation, de fixation ou d'élargissement des compétences acquises lors des phases précédentes. Ces activités sont très diverses et elles peuvent regrouper plusieurs objectifs.

L'enseignant peut demander aux apprenants d'échanger leurs textes et les corriger. Avec cette activité, ils peuvent travailler en groupe ou en pair, donnent leurs observations générales puis discutent sur les erreurs constatées. Les apprenants participent à la correction collective en répondant aux questions de l'enseignant en faisant des commentaires.

L'enseignant fera également une synthèse des points forts et des points faibles (sur le fond et la forme) et des recommandations nécessaires pour aider les apprenants à repérer leurs fautes et les corriger.

10. Les modèles de la production écrite

Dans leur ouvrage la production écrite, Cornaire et Mary Raymond (1999) nous proposent des modèles de production écrite qui sont regroupés en deux types : des modèles linéaires « qui proposent des étapes très marquées et séquentielles » (p. 25), tel que le modèle de Rohmer (1965) et des modèles de type non linéaire « où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents » (p. 25) : le

modèle de Hayes et Flower, Le modèle de Bereiter et Scardamalia et le modèle de Deschènes.

³⁰

Dans ce mémoire nous nous contentons de citer le modèle de Rohmer, le modèle de Deschènes et surtout le modèle de Sophie Moirand vu leur nécessité dans notre recherche sur terrain.

10.1. Le modèle linéaire de Rohmer 1965

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. ³¹

Ce modèle de production écrite englobe deux variables :

- La situation d'interlocution : cette variable englobe la tâche à accomplir l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche, les sources d'information externes.

-Le scripteur : cette variable englobe Les structures de connaissances (des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc.) et les processus psychologiques.

Ces derniers ont un peu négligé l'aspect socioculturel de l'écritufe, un élément qui prend également de l'importance aujourd'hui.

10.2.Le modèle de Sophie Moirand pour la production écrite en langue étrangère

Sophie Moirand propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en langue seconde qui se base sur la lecture.

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture, puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

D'après Comaire et Mary Raymond (1999): Moirand « s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture.

³⁰Cornaire et Raymond. (1999). La Production écrite p 25, Paris, CLE International

³¹Deschenes, A-J. (1988). La compréhension et la production de texte. Montréal, les presses de l'université du Québec.

Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture. » (P. 38).³²

A partir de cette déclaration, nous comprenons que le modèle de Moirand est différent des autres modèles qui décrivent les processus mentaux mise en oeuvre au moment de l'activité d'écriture, car il met en étroite relation la situation de production écrite avec la lecture. Moirand met en relief les vertus de la lecture, qui peuvent aider l'apprenant pour mieux élaborer sa production écrite.

Dans Situations d'écrit. Sophie Moirand (1979) propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales.³³

a - Le scripteur : il vit dans une société où il a un statut social, un rôle et une histoire. Tous ces paramètres peuvent influencer ses productions écrites.

b - Les relations scripteur / lecteur(s) : généralement le scripteur n'écrit pas pour soi mais plutôt pour des lecteurs. Il peut entretenir avec eux des relations particulières (amicales, professionnelles, familiales, fonctionnelles...etc.), ce qui peut influencer son discours. Dans certains cas le scripteur n'a pas de relations particulières

c - Les relations scripteur / lecteur(s) document : es avec ses lecteurs mais, il possède des représentations sur ces derniers, ces représentations peuvent jouer sur la façon d'écrire, le scripteur a une intention de communication où il écrit pour produire quelque chose à ses lecteurs. Cette intension va apparaître dans le document lui-même

d- les relation scripteur/document/contexte extralinguistique : le type de lecteurs et l'intention de communication du scripteur ont une importance primordiale. Mais on ne doit pas oublier l'influence du moment, du lieu ou l'on pratique l'écriture et du réfèrent (le thème de l'écriture) a forme linguistique du document.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.

- la forme linguistique du document.

En commentant ce modèle de production en langue étrangère, Cornaire et Mary Raymond (1999) déclarent : « même si ce modèle date de quelques années déjà, il demeure intéressant,

³²Cornaire et Raymond. (1999). Lo Production écrite p38, Paris, CLE International

³³Moirand, S. (1979). Situation d'écrit : compréhension et production. Paris : Clé international

car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. [...] un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur ...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte. » (p.38) .³⁴

11. L'évaluation de la production écrite

L'évaluation vient pour mettre l'accent sur les besoins réels des apprenants, pour remédier certaines lacunes ou pour remplacer et changer une ou des méthodes qui ne conduisent pas les apprenants à la réalisation de leurs objectifs d'apprentissage. L'évaluation est donc, une opération de jugement par laquelle on confronte des résultats ou des comportements à des intentions définis sous forme d'objectifs. Soit elle mesure un écart entre l'objectif de départ et les résultats enregistrés, soit elle est le constat d'un comportement observable. Autrement dit l'évaluation est la recherche de la compétence que l'on veut installer chez un apprenant, elle ne représente pas une recherche sur le nombre des fautes commises par l'apprenant. Un apprenant doit être mis dans une situation authentique ou quasi authentique lors de la réalisation de sa production écrite, la chose qui va permettre d'une évaluation exacte et juste de sa capacité d'écrire. Ce diagnostic de la compétence écrite selon Janine Courtillon.³⁵, comprend les éléments suivants :G Aspect linguistique : on parle ici du lexique ; d'orthographe ; de morphosyntaxe ; et même .- de manière de présentation de texte que l'apprenant a déjà utilisés dans son texte.

Aspect pragmatique : on désigne par cet aspect, la hiérarchisation des informations et l'enchaînement et la cohérence des idées. Tous ces aspects se diffèrent d'un type de texte à un autre, soit descriptif, narratif ou argumentatif.

Aspect expressif : on cherche par cet aspect les figures de style tel que la métaphore, la comparaison, etc. On vise aussi les procédés expressifs de la syntaxe.

L'évaluation est donc, une bonne technique qui aide l'enseignant et l'apprenant à la réalisation des objectifs visés de l'apprentissage.

³⁴item note de bas 15.

³⁵Courtillon, J. (2003). Elaborer un cours de FLE. Paris : Hachette.

Conclusion

Pour conclure ce premier chapitre, nous pouvons dire que l'écriture est une activité très importante, elle devient non seulement une activité scolaire qui permet à l'élève d'obtenir une note pour passer d'une étape à une autre, mais également un moyen de communication qui lui donne l'occasion de présenter ses informations et de véhiculer ses sentiments, de donner ses impressions et de partager ses connaissances avec son maître et ses pairs. Mais le problème reste toujours préoccupant à l'égard des écrits des apprenants.

DEUXIÈME PATRIE

LE CADRE EMPIRIQUE

CHAPITRE I

MÉTHODOLOGIE

1) La méthodologie :

Nous avons opté pour la méthode expérimentale pour l'élaboration de notre travail de recherche, parce qu'elle convient avec l'analyse des copies de apprenants suite a quelques séance pédagogiques.

Pour ce faire, nous avons donné aux apprenants deux occasion de produire un texte, ils ont rédigé leurs première textes (textes de 1^{er} avant de faire des lectures puis ils les ont réécrits (textes dans le code d'une séquence pédagogique.

Au terme de notre expérimentation, nous avons vérifié a fin de la confirmer ou l'infirmer, après quelques séances, dans lesquelles la lecture sera l'activité ressent et le pivot central sur laquelle l'élève s'appuie pour produire de l'écrit.

2) le lieu :

Notre expérimentation s'est effectuée au lycée « laarbi ben mastoura » qui se situe à la cite de Zaaroura a Tiaret, ce lycée assure la scolarisation des élèves de tous les niveaux, dont fille et garçon, tandis que le nombre d'enseignement est de cinq enseignants de la langue française

Ce lycée captivent classe, laboratoire deux salles d'information et une salle pour les enseignants, une administration ou se trouve les bureaux du directeur, censeur surveillent la secrétariat...

3) l'échantillon :**1.1 choix du public :**

Notre corpus se constitue des apprenants de 2^{eme} AS ces apprenants que nous avons choisis pour notre recherche sont aux nombre de 12...élevés...7...filleset 05 garçon.....dont l'Age est entre...15..et...16...ans. Nous avons choisi les apprenants de deuxième année secondaire filière de lettre et philosopher une classe qui s'intéresse énormément au français vu le coefficient accorde a cette matière a ce niveau.

Ces apprenants ont un niveau scolaire hétérogène et appartiennent a un milieu sociale moyen et habitent tous a Tiaret.

❖ Le post test :

Nous avons programme dont l'objectif principale est d'amener les apprenants a rédiger un texte chlorent à partir de la lecture des textes modelés. Il s'agit de varier et multiplier les textes à lire pour assurer a une meilleure production écrite.

Chaque activité proposée passe par deux phases pédagogiques, la première qui s'intitule « je lis et je comprends » consiste à lire et analyser un texte modèle dans le but d'assurer l'accès au sens et pour amener les apprenants à se familiariser avec le type du texte.

Tandis que la deuxième étape a pour but d'amener les apprenants, à partir d'une lecture repérage, à identifier les caractérisation textuelles de ce type de l'écrit pour les réinvestir lors de la production d'un texte du même type .

Cette deuxième étape s'intitule « je lis et je repère et j'analyse » .vers la fin des activités ; nous avons proposé aux apprenants une activité de production écrite dans le but de mettre en application les compétences acquise lors des séances de la compréhension de l'écrit.

Description des déroulements des activités de l'expérimentation du post-test

Activité : compréhension de l'écrit

- **déroulement :**

1) je lis et je comprends :

Avant de commencer cette première séance, nous faisons un petit rappel du thème du projet qu'est mettre en scene un proces pour defendre les valeurs humaines .

Nous avons également rappelé les apprenants qu'a la fin de cette séquence de cette séquence ils vont rédiger un texte argumentatif.

2) Phrase d'observation et de découverte :

Dans cette étape nous avons demande aux élèves d'ouvrir le manuelle scolaire a la page53 ensuite nous avons amené ces élèves a observer les éléments périphériques ou l'image du texte (.....) a partir de

(l'idée générale du texte explicatif)

• Phase de lecture silencieuse :

Nous avons recommandé aux élèves de lire silencieusement le texte et de répondra aux questions de compréhension qui l'accompagne

1- Le pré-test :

Après deux séances d'orale la compréhension et production nous avons consacré une séance, d'une heure à un pré-test auprès de tous les élèves.

4-1-déroulement de la séance :

projet 2 : mettre au séance un procès pour défendre des valeurs humanistes.

Séquence 1 : plaider une cause.

Activité : production écrite.

Objectif : apprendre à l'élève à rédiger un texte argumentatif.

Nous avons proposé aux apprenants un sujet de production écrite le thème se trouve au manuel scolaire (le nucléaire)

La consigne :

Voici dans la désordre une introduction des conclusion et des arguments pour et contre le nucléaire identifiez l'introduction, la conclusion et classez les arguments les arguments dans le tableau.

- 1- Le nucléaire est indispensable au progrès. à l'indépendance énergétique.
- 2- Il faut surtout maîtriser les risques dans les centrales nucléaires.
- 3- Un accident dans une centrale nucléaire a fait des morts.
- 4- Un accident dans une centrale nucléaire a fait des morts.
- 5- Il faut encourager le développement de l'énergie nucléaire pacifique.
- 6- Le nucléaire est une véritable dextre écologique.
- 7- L'énergie de nombreuse application dans l'industrie.
- 8- Le débat sur l'énergie nucléaire est loin d'être achevé, les arguments que l'on eut échangé à ce sujet sont très variés et nombreux.
- 9- Le nucléaire est un jeu dangereux.
- 10- Les déchets radioactifs, contaminent la flore et provoquent l'évacuation de ville entière.
- 11- Il faut supprimer les centrales nucléaires qui représentent une véritable menace contre toute forme de vie.

Introduction

Conclusion

Arguments en faveur du nucléaire et arguments contre le nucléaire.

5- Le post-test :

Nous avons programmé deux séquences contenant trois activités de lecture compréhension de l'écrit, dont l'objectif principale est d'amener les apprenants à rédiger un texte argumentatif, à partir de la lecture des textes à lire pour assurer à une meilleure production écrite.

Chaque activité proposée passe par deux phases pédagogiques, la première, qui s'intitule « je lis et je comprends », consiste, qui à lire et analyser un texte modelé dans le but d'assurer l'accès.

Au sens et pour amener les apprenants à se familiariser avec le type.

Tandis que la deuxième étape a pour but d'amener les apprenants, à partir d'une lecture repérage, à identifier les caractéristiques actuelles de ce type de l'écrit pour les réinvestir lors de la production d'un texte du même type, cette deuxième étape s'intitule « je lis, je repère et j'analyse ».

Vers la fin des trois activités, nous avons proposé aux apprenants une activité de production écrite dans le but de mettre en application les compétences acquises lors des trois séances de la compréhension de l'écrit précitées précédemment dans la rédaction d'un texte (argumentatif).

5-1- Description du déroulement des activités de l'expérimentation du post-test :

Activité 01 : compréhension de l'écrit

Durée : 02 heures

Le texte support : plaidoyer pour l'action d'Albert Jacquard. Manuel de 2AS page n53

Objectif : au terme de cette séance l'apprenant sera capable de :

Lire et comprendre de texte globalement.

- Reconnaître les principales caractéristiques du texte argumentatif.
- Apprentissage systématique des mécanismes de la lecture orale pour parvenir à une lecture correcte, constante et expressive/.repérer la thèse et les arguments.

Déroulement :

1- je lis et je comprends, avant de commencer cette première séance nous faisons un petit rappel du thème du projet 02 qui est le plaidoyer et le réquisitoire.

Nous avons également rappelés les apprenants qu'à la fin de cette première séquence, ils vont rédiger un texte argumentatif.

Phase d'observation et de découverte :

Dans cette étape nous avons demandé aux élèves d'ouvrir le manuel scolaire à la page 53, ensuite nous avons amené ces élèves à observer les éléments périphériques ou l'image du texte (le titre l'illustration, la source), à partir du l'intitulé du texte parle d'un texte contenant une plaidoirie (texte contenant des arguments) => texte argumentatif.

Phase de lecture silencieuse :

Nous avons recommandé aux élèves de lire silencieusement le texte et de répondre aux questions l'accompagnent

- 1) Qui est l'auteur de ce texte ? à qui s'adresse t'il ?
- 2) Comment marque-t-il sa présence ? et elle de son interlocuteur ?
- 3) Quel est le thème qu'il aborde ?
- 4) Quel est le constat de départ de l'auteur ?
- 5) Quelle thèse annoncée dans le deuxième paragraphe énonce t-il ?
- 6) A quoi selon lui êtes-vous condamnés ?
- 7) Quels conseils donne t-il ?
- 8) Quelles mises en garde énonce t-il ?

- 9) Quelle proposition exprime l'idée dominante du 4^{ème} ?
- 10) « ce rôle n'est pas encore écrit » comment expliquez-vous cette phrase ?
- 11) Comment l'auteur l'explique-t-il lui ?
- 12) D'après l'auteur quel est le devenir de l'homme de l'an 2000 ? a quoi doit-il s'attendre ?
a la fin du texte quel est le sens du verbe « choisir »

Phase de lecture magistrale puis individuelle :

Je lis, je repère et j'analyse

Lors de cette phase, nous avons demandé aux apprenants de lire le texte à haute voix puis nous avons donné l'occasion à quelques élèves de lire un passage.

Récapitulation :

Pour cette étape, nous avons demandé à l'élève de résumer le texte en un petit paragraphe, dans lequel il doit respecter les marques de l'énonciation et de l'interlocuteur, les articulations logiques et le thème du texte.

Synthèse

À la fin de la séance, nous avons répondu à la question : qu'est-ce qu'un texte argumentatif ?

Exercice de synthèse

résumez l'ensemble des arguments donnés par l'auteur pour convaincre son interlocuteur.

Tu es contraint de contribuer à l'orientation du monde puisque tu en fais partie
ta présence pèse autant que celle de n'importe quel autre humain.

Tu as forcément un rôle à jouer (et il n'est pas déjà écrit)

Tu es capable d'écrire des pages de l'humanité

Tu dois être parmi ceux qui participent à orienter l'humanité vers un lendemain meilleur en dépit de toutes les difficultés

Activité 02 : compréhension de l'écrit

Duree : 02 heure

Le texte support : eloge de la vie bedouine p.60.61

Objectif : a la fin de cette seance l'apprenant sera capable de :

- Lire et comprendre le texte.
- Reconnaître la structure du texte argumentatif.

Deroulement :

1- Je lis et je comprend

Pour entamer cette première phase, nous avons distribué les photocopies qui contiennent le texte support et nous leur avons demandé de le lire silencieusement.

Nous leur avons permis de travailler en binôme pour répondre au questionnaire au verso de la page.

Nous nous sommes intervenus plusieurs fois soit pour expliquer aux élèves certains mots, soit pour leur donner quelques éclaircissements concernant les questions posées.

Nous les avons orientés aussi vers l'outil dictionnaire après 30 minutes nous avons fait une correction collective dans le but d'aider les apprenants à mieux saisir le sens du texte.

- 1) Qui est l'auteur de ce texte ?
- 2) A qui s'adresse-t-il ?
- 3) Que reproche-t-il aux citadins ?
- 4) Qui est ce qui le montre ?
- 5) Qu'est-ce qui commence vraiment l'éloge ?
- 6) Selon l'émir, qu'est-ce qui fait la splendeur de la vie bédouine ?
- 7) Les bédouins sont-ils des gens sédentaires ?
- 8) Relevez dans le texte de l'expression qui le montre ?
- 9) Quelle est la vraie maître du bédouin ?

2- Je lis et je repère et j'analyse

Pour cette phase nous avons demandé aux élèves de relier le texte et de classer les termes suivants dans les tableaux ci-dessous selon leur appartenance : solitudes tentes, musique de flute, animaux, chamelier, d'un jardin, oasis, contienne, presse, soupieres.

Exercice : voici des mots et des expressions qui font partie du champ lexical de l'argumentation reliez-les à leurs définition respectives.

Notion	définition
Argument	Délayer une thèse
Destination	Discuter une thèse
Locuteur	Plaidoyer
Eloge	Réfuter une thèse
Exemple	

Activité : production écrite**Durée : 01 heure**

Objectif : au terme de cette séance l'apprenant sera capable de

- Savoir utiliser les verbes d'opinion pour introduire un point de vue.
- Savoir utiliser l'articulateur pour organiser son argumentation.
- Savoir employer les arguments adaptés (citation – préverbale...).
- Savoir insérer un exemple pour renforcer l'argument.

Déroulement :

Après six heures de compréhension de l'écrit nous avons programmé une séance de production écrite qui comporte la même consigne du pré-test dans le but de connaître l'effet de la compréhension de l'écrit dans l'amélioration de la production écrite

Activité 03 : compréhension de l'écrit**Durée : 02heure****Le texte support**

Objectif : a la fin de cette séance l'élève sera capable de :

- Savoir repérer la thèse et les arguments dans un texte argumentatif
- Savoir repérer l'organisation et la structuration de l'argumentation
- Savoir différencier les types d'arguments

Déroulement :**1- Je lis et je comprends :**

Pour débiter la leçon, nous avons demandé aux apprenants de prendre le texte et nous leur avons demandé d'observer les éléments qui l'entourent, les apprenants ont compris qu'il s'agit d'un texte argumentatif

Avant de commencer la lecture silencieuse, nous avons recommandé aux élèves de lire les questions qui s'accompagnent le texte ca commencer à lire les questions peut diriger les élèves vers l'objectif en gagnant un peu de temps

- **Les questions du texte :**

CHAPITRE II

ANALYSE ET, COMMENTAIRE DES DONNES

Introduction

Après avoir présente et décri les activités de l'expérimentation, nous procèderons, dans le dernier chapitre, à la lecture et l'analyse de résultats obtenus, tout d'abord, nous allons commencer de présenter la grille d'évaluation que nous avons proposée puis nous allons analyser et commenter les textes des élèves produits au cours de l'étape de pré-test et de post-test, nous aviverons enfin à l'étude comparative des résultats de pré-test et de post-test.

1- La grille d'évaluation des productions écrites :

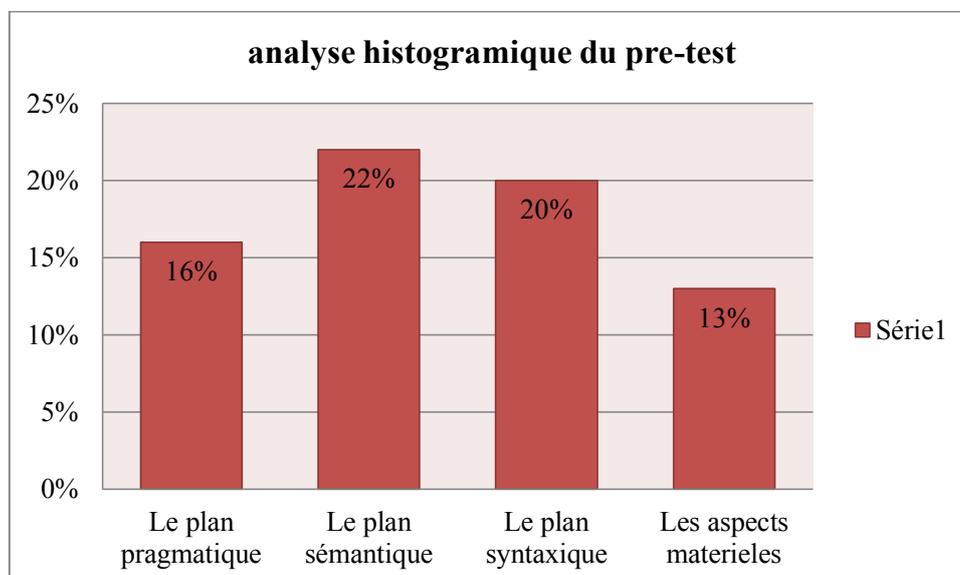
Pour analyser les écrits des élèves en se basent sur le tableau EVA, nous avons proposé la grille suivante :

La point de vue	Les critères
grammaticale	L'effet recherche (adéquation a la consigne)
	Les masques de l'énonciation
	La cohérence thématique
sémantique	La cohérence sémantique : absence de contradiction au niveau du sens
	Le choix du lexique
	L'articulation entre les phrases l'enchaînement des idées avec des articulateurs logique et chronologique
syntaxique	La cohérence syntaxique : l'utilisation des articles définis.
	Des pronoms de reprises...
	La syntaxe de la phrase
	La morphologie verbale
Aspect matériels	L'orthographe grammaticale
	L'organisation et la page
	La ponctuation
	La majuscule

2- Analyse et communicatives des copies du pré-test :

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C ₉	C ₁₀	C ₁₁	C ₁₂	tota l
Le respect du type de texte	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	3
Les marques de l'énonciation	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	2
La cohérence thématique	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	3
La cohérence sémantique	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	3
Le choix du lexique	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	2
L'articulation entre les phrases	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	+	5
La cohérence syntaxique	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	2
La syntaxe de la phrase	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	3
morphologie verbale	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	2
L'orthographe grammaticale	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	2
L'organisation de la page	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	2
La ponctuation	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	1
La majuscule	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

3- histogramme du pré-test



L'histogramme du post-test :

analyse histogramique du pré-test

4) L'aspect programmatique :**4.1 Le respect du texte de texte :****4.1 le respect du type de texte :**

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants ont rédigé de texte que n'ont rien avoir avec la consigne.

Seulement(03) (25%) apprenants parmi eux ont réussi a rédiger un texte respectant le type argumentatif plus ou moins bon quant aux autre, de- ls n'ont même pas réussi a produire des paragraphes acceptable.

4.2 les marques de l'énonciation :

il n'Ya que 16% de la tablette de la douzaine des élèves qui avent écrit leurs textes a la première personne en sa manifestant (je/nous) « je repère, je vois.... » Alors que le reste des apprenants n'ont pas utiliser les marques de l'énonciation.

4.3 la cohérence thématique

la majorité partie des apprenants n'ont pas rédigé un texte argumenta tique un le plan thématique seulement 25% ont réussi a la faire il Ya eu une ambiguïté sur le thème aborde chez la majorité des apprenants.

5 le point de vue sémantique :**5.1 la cohérence sémantique :**

la grande majorité des apprenants (83%) ne sont pas arrivés a écrire, des textes acceptables sur le plan permatique . ils n'ont fait pas exploite des mots et des expression tres enrichissants ayant un rapport avec le thème aborde.

5.2 Le lexique

Nous avons remarqué que seulement 02 élèves (16%) se sont précis d'un vocabulaire convenable et cohérent, sinon le reste n'ont pas exploite des mots et des expressions très enrichissants ayant un rapport avec le thème aborde

5.3 l'articulation entre les phrases :

41% des élèves ont employe des articulateur (d'abord, ensuite, enfin) sinon les autre n'ont pas rejete l'importance de l'articulateur dans le texte argumentation.

6- Le point de vue syntaxique :**6.1 la cohérence syntaxique :**

Presque toute la grande partie des apprenants n'ont pas utilisé dans, et leurs textes les articles définis (la, le, l'indéfinis)

6.2 la syntaxe de la phrase :

Presque tous les élèves excepté 03 élèves ont écrit des phrases compliquées et grammaticalement non-acceptable.

6.3 la morphologie verbale :

Nous avons remarqué que 83% a eu des difficultés dans la conjugaison des verbes et par la suite ils ont commis plusieurs erreurs

6.4 l'orthographe grammaticale :

Excepté 16% ont rédigé des textes dont l'orthographe grammaticale répond aux normes économiques de la langue.

7- L'aspect matériel :**7.1 L'organisation de la page :**

Nous avons constaté que le plus grand nombre des apprenants n'ont pas organisé leurs copies, hormis 02 élèves d'entre eux ce qui fait (16%).

7.2 la ponctuation :

Nous avons que la plupart des élèves ont un problème de ponctuation ils négligent son importance, il y a uniquement un seul élève qui a plus ou moins séparé ses phrases par les signes de ponctuation

7.3 la majuscule :

Nous avons réalisé que seulement un seul élève soit 8% a utilisé correctement la majuscule pour indiquer le début de la phrase.

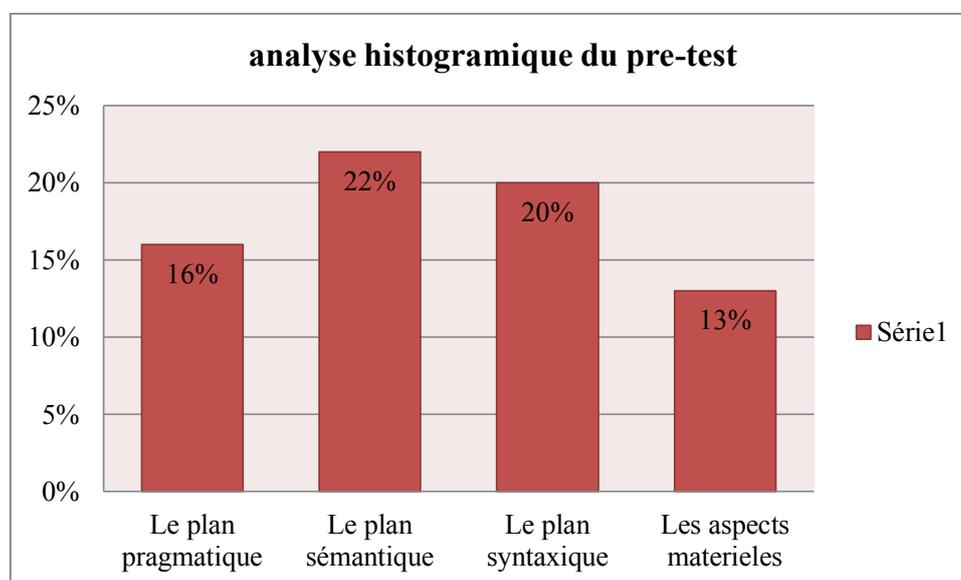
8- Commentaire du pré-test :

Les résultats du pré-test nous montrent évidemment que la plus grande majorité des apprenants (80%) n'ont pas réussi à rédiger des textes compréhensibles qui correspondent à la consigne de la production écrite.

9- Analyse et commentaire de copies du post-test :

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C ₉	C ₁₀	C ₁₁	C ₁₂	total
Le respect du type de texte	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	3
Les marques de l'énonciation	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	2
La cohérence thématique	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	3
La cohérence sémantique	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	3
Le choix du lexique	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	2
L'articulation entre les phrases	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	+	5
La cohérence syntaxique	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	2
La syntaxe de la phrase	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	3
morphologie verbale	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	2
L'orthographe grammaticale	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	2
L'organisation de la page	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	2
La ponctuation	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	1
La majuscule	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

10- Histogramme de post-test :



11- L'aspect programmatique :**11.1 le respect du type de texte :**

Nous avons remarqué que la majorite ont suivi ce que dit la consigne.

Apprenants ont reussi a produire un paragraphe argumentatif qui conforme a la consigne demande.

11.2 les marques de l'enonciation :

Des élèves ont écrit leurs textes a la premiere personne (je/nous) pour se manifester dans le texte.

11.3 la cohérence thématique :

Des apprenants ont reussi a rediger des tetes acceptables dont la progression de l'information est plus ou moins satisfaite .

Des apprenants ont rédiger des textes dont la progression de l'information est plus ou moins satisfaisant.

12- Le point de vue sémantique :**12.1 la cohérence sémantique : ***

La grande majorité des apprenants presque sont par venues a rediger des textes acceptables sur le plan sémantique malgré la répétition de quelque phrases.

12..2 le lexique :

Nous avons remarqué que les levés ont utilisé un vocabulaire abèquent et cohérent ils ont exploite des mots et des expression très enrichissants et ayant un rapport avec le thème aborder. Tandis que les autres, ils se sont limites a l'exploitation des expression désordonnées.

12.3 l'articulateur entre les phrases :

09 apprenants (75%) ont employer des articulateur chronologique (d'abord , ensuite, enfin) pour enchaîner leur arguments ainsi ils ont utilise les articulateur logique pour exprimer différents rapport logique- les autres ont repare les phrases par les signes de ponctuation (le point et la virgule)

13- Le point de vue syntaxique :**13.1 la cohérence syntaxique :**

Presque la majorité des apprenants soit 08(66%) ont utilisé dans leur textes les articles définis « la,le, l' »et les articles indéfinis « un, une » ils ont aussi utilisé le phonom de reponse « il »

13.2 la syntaxe de la phase :

Presque la majorité des élèves 66% ont écrit des phrases simple voire syntaxiquement acceptables

13.3 la morphologie verbale :

Nous avons remarqué que 07 élèves soit 58% ont conjugué les verbes correctement quant aux autres, ils ont commise certaines erreurs pas graves

13.4 l'orthographe grammatical :

Nous avons constaté que 05 élèves soit 41% ont rédigé des textes dont l'orthographe grammatical répond aux normes.

14- L'aspect matériel :**14.1 L'organisation de la page :**

Nous remarquons que la plus grande majorité des apprenants soit 75% ont écrit des textes dont l'organisation de la page est satisfaisante.

14.2 la ponctuation :

Nous avons remarqué que 05 soit 41% ont utilisé presque correctement la ponctuation, ils ont employé le point pour indiquer la fin de la phrase et la virgule pour séparer les différents éléments.

Quant aux autres 58% ignorent l'importance de la ponctuation dans le texte .

15- Commentaire du pré-test :

Les résultats du post-test nous montrent clairement que la majorité des apprenants ont produit des textes compréhension correspondant à la consigne de la production écrite ils contiennent plus de qualités que des défauts ce qui montre que la compréhension de l'écrit qui fait un impact positif sur l'amélioration de la production écrites des élèves.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

En sommes, il est bien évident que la compréhension écrite est un outil qui joue un rôle très important voire crucial dans l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants et qui permet aux apprenants de « FLE » non seulement d'améliorer leurs capacités de production écrite mais également d'acquérir des stratégies utiles qu'ils peuvent adopter dans les différentes situations d'apprentissage de cette langue étrangère. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de toute langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupent une place essentielle. On est arrivé à noter : bien que les apprenants de Tiaret trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférences de la langue maternelle, les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison, ils manifestent une motivation intéressante envers la maîtrise de cette compétence. En fin, il est à noter que notre travail de recherche ne peut être considéré qu'un pas préliminaire envers d'autres recherches visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement fourni aux apprenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques :

➤ Ouvrages :

- BentaifourBelkacem, Didactique du texte littéraire : choisir et exploiter un texte pour la classe, Thala Edition, Alger, 2009, p.92
- BentaifourBelkacem, Didactique du texte littéraire : choisir et exploiter un texte pour la classe, Thala Edition, Alger, 2009, p.92.
- Bentolila Alain et al, La lecture, Nathan, Paris, 1991, p. 229.
- Cornaire et Raymond. (1990). La Production écrite, Paris, CLE International.
- Cornaire et Raymond. (1999). La Production écrite p 25, Paris, CLE International
- Cornaire et Raymond. (1999). La Production écrite p38, Paris, CLE International
- Courtillon, J. (2003). Elaborer un cours de FLE. Paris : Hachette.
- Cuq, J. P (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, page : 50.
- Cuq, P.et Gruça I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde. France. P 182.
- Cuq, P.et Gruça I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde. France. P 183.
- Deschenes, A-J. (1988). La compréhension et la production de texte. Montréal, les presses de l'université du Québec.
- Enseigner l'anglais, Hachette, 1994 p70.
- GIASSON JOCELYNE, la compréhension en lecture, 3ème édition. BoeckelLarcier s. a. Paris, 2007, p. 19.
- Jean Cuq- le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde p 32.
- Holmes B 1985-1762) « the Effect of différent Modes of reading on compréhension ».Reading Quarterterly, volXX n°5, p.575-586, in GiassonJocelyne, Op. Cit., p. 24.
- Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys, 1998 p 30.
- Marie Miller, formatrice d'anglais a l'IUFM d'Alsace, 2007, compréhension écrite, pages : 3, 4, 5,6.

, -13-Marie Miller, formatrice d'anglais a l'IUFM d'Alsace, 2007, compréhension écrite, page : 10

- MOIRAND SOPHIE, Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère, CLE internationale, 1979, p. 122

-Moirand, S. 1979.situation de l'écrit : compréhension et production. Paris : Hachette. P9. -

Moirand, S. (1979). Situation d'écrit : compréhension et production. Paris : Clé international.

-Piolat,A et Pelessier,P 50-54. (1998).la rédaction des textes, Approche cognitive, Paris.

- Walff, 1991, cité par Manganot, 2000, p. 189.

➤ **Dictionnaires :**

- le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de Jean Pierre CUQ

p200.

-Larousse, édition 2005.

-Larousse, savoir rédiger 2008 p 06.

- dictionnaire Larousse 2008 p 70.

➤ **Directives :**

- Manuel de français de 5AP.

➤ **Sitographie :**

- <http://ww\v.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/ressourc/pedago/discipli/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf>:

➤ **Mémoires :**

-Mémoire de master, De la compréhension du texte littéraire à la production écrite créative. Cas des étudiants de première année de licence du département des lettres et langue française, soutenu par: Chaker Meriem en 2015.(pages :21,22)

-Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme de master. Option : Didactique du FLE et Interculturalité Stratégies d'apprentissage de la réécriture d'un texte narratif en classe du FLE. « Cas des apprenants de la 2 année moyenne » réalisé par : KADI Layla. P9.

Résumé

La compréhension écrite est un outil qui joue un rôle très important voire crucial dans l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants et qui permet aux apprenants de « FLE » non seulement d'améliorer leurs capacités de production écrite mais également d'acquérir des stratégies utiles qu'ils peuvent adopter dans les différentes situations d'apprentissage de cette langue étrangère. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de toute langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupent une place essentielle. On est arrivé à noter : bien que les apprenants de Tiaret trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférences de la langue maternelle, les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison, ils manifestent une motivation intéressante envers la maîtrise de cette compétence. En fin, il est à noter que notre travail de recherche ne peut être considéré qu'un pas préliminaire envers d'autres recherches visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement fourni aux apprenants.

ملخص:

الفهم الكتابي هو أداة تلعب دورًا مهمًا جدًا وحتى حاسمًا في تعلم الإنتاج الكتابي بين المتعلمين وتمكن متعلمي "FLE" ليس فقط من تحسين قدراتهم الإنتاجية المكتوبة ولكن أيضًا لاكتساب المهارات. استراتيجيات مفيدة يمكنهم تبنيها في المواقف المختلفة لتعلم هذه اللغة الأجنبية. إنه يمثل قضية مهمة لا مفر منها للمتعلمين والمعلمين من أي لغة. لا تقتصر الكتابة على تطبيق مجموعة من القواعد اللغوية فحسب ، بل هي أيضًا تخصيص أداة يتمتع بها المتعلمون بعلاقات معقدة حيث تشغل متعة الكتابة مكانًا أساسيًا. توصلنا إلى ملاحظة: على الرغم من أن متعلمي تيارت يجدون صعوبات أثناء الإنتاج الكتابي بسبب محدودية الأمتعة اللغوية ، مما يقودهم إلى ظاهرة تداخل اللغة الأم والأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية والتصريف ، إلا أنهم يظهرون شيئًا مثيرًا للاهتمام الدافع نحو إتقان هذه المهارة. أخيرًا ، تجدر الإشارة إلى أن عملنا البحثي لا يمكن اعتباره إلا كخطوة أولية نحو بحث آخر يهدف إلى تحسين جودة التدريس المقدم للمتعلمين.

Abstract :

Written comprehension is a tool which plays a very important and even crucial role in the learning of written production among learners and which enables "FLE" learners not only to improve their written production capacities but also to acquire skills. useful strategies that they can adopt in the different situations of learning this foreign language. It represents an important and unavoidable issue for learners and teachers of any language. Writing is not only applying a set of linguistic rules, it is also appropriating a tool with which learners have complex relationships where the pleasure of writing occupies an essential place. We came to note: although the learners of Tiaret find difficulties during the written production because of the limited linguistic baggage, which brings them to the phenomena of the interference of the mother tongue, the spelling mistakes, grammar mistakes and conjugation, they show an interesting motivation towards the mastery of this skill. Finally, it should be noted that our research work can only be considered as a preliminary step towards other research aimed at improving the quality of the teaching provided to learners.